15
C56

ED. CLAPARÈDE

PEDAGOGIA SECOLULUI XX

Educaţia funcţională

XX

Făcînd parte dintr-o nobilă familie geneveză, Claparède a întreprins mai întîi studii de medicină. Problemele de psihologie îl preocupau încă din vremea studenţiei sale. Doctoratul şi l-a obţinut cu teza *Simţurile musculare*. Adevărata activitate însă, în direcţia psihologiei, a început-o ca ajutor al profesorului Théodore Flournoy de la Universitatea din Geneva. Spirit filozofic şi ştiinţific în acelaşi timp, acesta îl convinge de marele avantaj pe care îl poate avea experimentul pentru psihologie. În scopul de a da curs practic acestei idei, s-a înfiinţat laboratorul de psihologie al Universităţii din Geneva, condus întîi de Flournoy, apoi de Claparède.

— În 1912 Claparède fondează un institut de „ştiinţele educaţiei", numit Institutul J. J. Rousseau la a cărui direcţie a fost chemat Pierre Bovet. De la această dată pedagogia a început să-l intereseze în mod activ, deoarece scopul acestui institut era „să pregătească educatori".

Marin Niculescu

51/C56

ED. CLAPARÈDE

Educaţia funcţională

Traducere revăzută conform ultimei ediţii a originalului de prof. **Marin Niculescu**

I. 55.932

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ — BUCUREŞTI, 1973

Redactor : **Sena Stănescu**
Tehnoredactor : **Viorica Rogai**

Traducerea a fost făcută după :

ED. CLAPARÈDE

L'éducation fonctionnelle
Sixième édition

© Delachaux et Niestlé S. A. Neuchâtel (Switzerland), 1968

PREFAȚĂ LA EDIȚIA ROMÂNEASCĂ

Traducerea și tipărirea lucrării de față a dr. Ed. Claparède am făcut-o, acum aproape patruzeci de ani, împreună cu regretatul meu coleg Florea Niculescu, de care am fost legat nu numai printr-un anumit grad de rudenie ci și printr-o sinceră prietenie, sentiment care a susținut și stimulat activitatea și colaborarea noastră.

Am considerat încă de atunci (1933) că vom aduce un real folos celor preocupați de educația copilului, și în special învățătorilor, dîndu-le posibilitatea să cunoască ideile și principiile psiho-pedagogice ale renumitului profesor de la Geneva.

În prefața care însoțea traducerea din 1933 am expus pe scurt concepția și personalitatea dr. Claparède, cu năzuința de a trezi interesul pentru lectura lucrării.

Și în prezent, după trecerea unui număr considerabil de ani, timp în care numele profesorului Claparède a devenit foarte cunoscut printre cei care s-au ocupat și se ocupă de problemele de educație, socotesc că o astfel de prezentare nu va fi de prisos, cu atît mai mult cu cît valoarea ideilor expuse de autor în această lucrare nu s-a diminuat ci, dimpotrivă, a căpătat puterea unei înțelegeri mai profunde în lumina cerințelor educației de astăzi.

Făcînd parte dintr-o nobilă familie genevează, Claparède a întreprins mai întîi studii de medicină. Problemele de psihologie îl preocupau încă din vremea studenției sale. Doctoratul și l-a obținut cu teza **Simțurile musculare.** *Adevărata activitate însă, în direcția psihologiei, a început-o ca ajutor al profesorului Théodore Flournoy de la Universitatea din Geneva. Spirit filozofic și științific în același timp, acesta îl convinge de marele avantaj pe care îl poate avea experimentul pentru psihologie. În scopul de a da curs practic acestei idei, s-a înființat laboratorul de psihologie al Universității din Geneva, condus întîi de Flournoy, apoi de Claparède.*

Începînd cu probleme de psihologie biologică, Claparède trece apoi la psihologia copilului. De aici preocupările sale se extind asupra psihologiei pedagogice, a orientării profesionale, a tehno-psihologiei. În 1912 Claparède fondează un institut de „științele educa-

ției", numit Institutul J. J. Rousseau la a cărui direcție a fost chemat Pierre Bovet. De la această dată, pedagogia a început să-l intereseze în mod activ, deoarece scopul acestui institut era „să pregătească educatori". Și, în această privință, Claparède a înțeles să rămînă discipolul științific al genialului Rousseau. Principalele sale eforturi se îndreptau spre „fundamentarea pedagogiei pe psihologia copilului". El avea în vedere nu copilul presupus de anumite teorii psihologice, ci copilul real, „considerat ca un organism biopsihologic, avînd anumite trebuințe și interese, un anumit fel de a percepe, de a reacționa, de a judeca, de a simți și a se manifesta". Pentru înțelegerea proceselor psihice, nu este nevoie numai de mecanismul lor structural, ci atenția principală trebuie îndreptată asupra „funcțiunii" lor. O psihologie funcțională va pune problema invers de cum a fost pusă pînă la el : nu în primul rînd ce este, din ce se compune cutare fapt psihic, ci la ce servește el în viața omului ? Psihologia funcțională și deci pedagogia funcțională iese din cadrul problemelor de cauzalitate mecanică și rămîne în acela al finalității, *al scopului.*

Punînd problema sub aspect funcțional noi putem înțelege mai ușor procese psihice ca : inteligența, voința, afectivitatea etc., întrucît ele nu vor fi luate niciodată separat, cum a făcut „psihologia facultăților" și nici nu vor fi privite ca rezultatul jocului unor anumite mecanisme, cum a încercat să le explice „asociaționismul", ci vor fi considerate totdeauna în raport cu serviciile pe care le aduc întregului organism, în raport cu satisfacerea trebuințelor sale. Astfel, viața psihică ne apare ca un rezervor de energie dirijat spre activități anumite, toate fiind însă **guvernate de legea trebuinței sau a interesului.** *Inteligența, logica, voința nu sînt decît instrumente în serviciul intereselor vitale.*

Odată metoda fixată, rămîne să vedem cum se aplică ea realităților psihologice. Este bine ca întotdeauna cînd trebuie să tratăm o problemă de psihologie, să ne punem în primul rînd întrebarea : „la ce servește faptul psihic de care ne ocupăm ?" Negreșit, el trebuie să corespundă unor trebuințe ale organismului. Inteligența este „o capacitate de a rezolva prin gîndire probleme noi"... „Inteligența — spune Claparède — este un instrument de adaptare care intră în joc cînd celelalte instrumente de adaptare, instinctul și obișnuința, nu pot fi de folos".

Inteligența intervine într-adevăr atunci cînd individul se găsește în fața unei situații care nu face apel nici la instinctele sale, nici la automatismele cîștigate. Nu este nevoie de inteligență pentru a închide pleoapele cînd lumina este prea vie, nici pentru a regăsi locuința obișnuită"... „Inteligența răspunde unei nevoi de adaptare,

ea este o funcțiune ajutătoare depinzînd de o trebuință ajutătoare care se substituie sau care se subordonează mai degrabă momentan, unei alte trebuințe ce tinde să realizeze condițiile care-i permit satisfacerea".

Rezumînd deci, inteligența nu este o entitate și nici un rezultat al jocului continuu al asociațiilor de idei, ci pur și simplu o **funcție biologică.**

Aceeași interpretare funcțională o dă Claparède și altor procese psihologice : voința este o funcțiune care are scopul de a rezolva **„conflictele dintre tendințe"** *prin predominarea tendinței superioare. Interesul are rolul de a canaliza energiile organismului către acțiuni utile. Jocul reprezintă o activitate spontană prin excelență. Prin el copilul își exprimă individualitatea și își asimilează progresiv mediul în care trăiește.*

Natural că o concepție funcțională asupra psihologiei va avea ca urmare „o pedagogie funcțională". Primul principiu al acestei pedagogii este de a considera copilul „ca un tot organic", de a respecta fiecare perioadă din viața lui, întrucît fiecare din ele își are o semnificație proprie. Claparède continuă în această privință pe Rousseau.

Jocul este manifestarea naturală a copilului și principalul instrument de care trebuie să se folosească educația. Copilul își afirmă prin joc propria sa personalitate, asimilează noi experiențe și, în mod treptat, se creează pe sine. Evoluția naturală vrea ca trecerea de la joc la munca propriu-zisă să se facă pe nesimțite. Școala, dimpotrivă, îl obligă pe copil să treacă direct de la joc la munca impusă — lucru nefiresc și contrar pedagogiei funcționale, care cere ca orice activitate să-și aibă motivarea în interesele și trebuințele reale ale copilului. „Omul lucrează totdeauna din trebuință, pe bază de interese ; de ce trebuie să se ignoreze această lege primordială a vieții, cînd este vorba de copil, făcîndu-l să lucreze fără ca activitatea sa să răspundă vreunei trebuințe interioare ?" „Concepția funcțională conduce în mod natural pe educator să considere viața sufletească a copilului ca avînd valoarea sa proprie, formînd un tot, o unitate ale cărei mișcări converg spre realizarea unui scop. Pentru a interpreta această viață a copilului, pentru a-i înțelege semnificația, nu trebuie să-i judecăm manifestările in abstracto, *ci dimpotrivă, trebuie să le replantăm în* contextul lor vital, *în mediul lor natural".*

Discutînd problema „școlii active" — după termenul introdus de Pierre Bovet — Claparède îl critică pe Ad. Ferrière și pe alți pedagogi, pentru că au căutat prea mult justificarea ei în filozofie și mai puțin în psihologia copilului. Activitatea este determinată de o trebuință, de un interes ; „și cu cît interesul este mai presant, cu

atît activitatea noastră este mai mult dirijată spre satisfacerea lui" — este ceea ce autorul numeşte „legea interesului momentan". Şcoala activă deci, după concepţia lui Claparède, trebuie să fie funcţională — adică activitatea să nu fie impusă din afară, ci să plece dinăuntru, să corespundă trebuinţelor bio-psihologice ale copilului.

Dar concepţia educaţiei funcţionale duce la principiul respectării individualităţii. *Dacă pedagogia trebuie să respecte sufletul copilului în general, ea trebuie să ţină cu atît mai mult seamă de individualitatea fiecărui copil, de interesele şi aptitudinile sale particulare. În acest scop, şcoala va fi astfel organizată, încît să poată permite elevilor să dea randamentul de care sînt capabili.*

Scopul final al educaţiei funcţionale este pregătirea copilului pentru viaţă. „Şi dacă educaţia îşi propune să fie o pregătire pentru viaţă, fără a fi ea însăşi o viaţă ... atunci nu pregăteşte pentru viaţă".

Dar care este viaţa care îl aşteaptă pe copil la ieşirea din şcoală ? Nu este alta decît viaţa din sînul mediului social în care el se va integra şi pentru care el trebuie pregătit.

„Democraţia — spune Claparède — cere înainte de toate de la cetăţeni dezvoltarea armonioasă a două calităţi considerate pînă acum în opoziţie : individualitatea *şi* simţul social. *Aceste două calităţi sînt amîndouă indispensabile vieţii şi progresului societăţii".*

Pentru atingerea acestui ţel în clase, în şcoli, trebuie să apară mai evident aspectul social.

„Fără îndoială, simţul social cere stingerea sentimentelor egoiste, personale în faţa interesului comun. Clasele noastre însă nu sînt astfel orînduite ca să creeze acest interes comun".

Şi tot pentru dezvoltarea individului în armonie cu cerinţele sociale, autorul cere ca prin felul de organizare a învăţămîntului, prin programe şi activităţi să facem să cadă acea gravă prejudecată care stabileşte un fel de ierarhie între cele două categorii de muncitori : „Munca cu mintea şi cea cu muşchii nu sînt decît două aspecte diverse ale aceleiaşi activităţi umane, tot aşa de indispensabile, una ca şi alta, pentru viaţa societăţii".

Claparède nu omite nici importanţa celuilalt element — factorul personal — *de care depinde o bună reuşită a educaţiei.*

„Să nu uităm, de altfel, că reuşita operei educative cere încă un factor, cel mai important dintre toţi, factorul personal, *valoarea profesorului, dragostea cu care el înconjură pe elevii săi".*

Am subliniat prin citatele de mai sus şi un aspect al gîndirii pedagogice democratice a lui Claparède, pentru a evidenţia faptul că ideile sale, exprimate cu zeci de ani în urmă, ne apar astăzi ca o adevărată „revelaţie".

Comparîndu-le cu unele principii și directive de educație, de organizare școlară și de îndrumare a activității tineretului, exprimate adeseori în documentele școlare din ultima vreme, ne dăm seama cît de actuale apar încă și azi ideile acestui mare pedagog.

De aceea consider salutară inițiativa Editurii didactice și pedagogice de a cuprinde în planul său editorial, tipărirea acestei lucrări a lui Ed. Claparède, cu atît mai mult cu cît anul acesta se împlinesc 100 de ani de la nașterea sa.

Toți cei care se ocupă de problemele de educație, de învățămînt și de organizare școlară vor găsi în ele sugestii, teme interesante de cercetare și soluții aplicative care le vor fi de folos în desfășurarea activității educative pe baze științifice și realiste.

Marin Niculescu

INTRODUCERE

PSIHOLOGIE, BIOLOGIE, EDUCAȚIE

O bună parte din conținutul acestei cărți este formată din articole apărute pînă acum și în momentul de față epuizate, și din altele care n-au apărut niciodată separat. Domnul Pierre Bovet mi-a propus, cu multă amabilitate, să le public în colecția sa de „actualități pedagogice", întrucît se pare că ele sînt încă de actualitate, concepția care le inspiră fiind departe de a fi avut cîștig de cauză.

Această concepție este aceea a *educației funcționale*. Ce este educația funcțională ? Am întrebuințat pentru prima oară această expresie prin anul 1911, pentru a desemna educația care-și propune să dezvolte procesele mintale, considerîndu-le nu în sine, ci din punctul de vedere biologic, adică al rolului, al utilității lor în viața activă prezentă sau viitoare. Educația funcțională este aceea care ia ca bază *trebuința* copilului, interesul său de a realiza un scop ; acesta fiind stimulentul natural al activității pe care voim să-l deșteptăm în el. [1]

De altfel această concepție nu este nouă. Ea se găsește mai ales în întreaga operă pedagogică a lui J. Dewey [2]. Eu însumi o dezvoltasem înainte de 1911 sub numele de „educația atrăgătoare" în legătură cu „concepția psiho-biologică a intereselor" [3]. Cu toate acestea, ea are o origine mult mai veche : răsfoiți operele marilor educatori și veți vedea că cea mai mare parte dintre ei sînt animați de dorința de a lua contact cu natura, adevărata inspiratoare a educației funcționale. În secolul al XVI-lea, Rabelais și Montaigne protestează con-

[1] A se vedea comunicarea d-rului Claparède de la secțiunea lioneză a Societății psihologice a copilului — mai 1911. *La Conception fonctionnelle de l'éducation (Concepția funcțională a educației).* În : „Bull. de la Soc. libre pour l'étude psychol. de l'Enfant", nr. 75, nov. 1911, p. 45.

[2] J. Dewey, *L'école et l'enfant (Școala și copilul)* (trad. Pidoux), Genève et Neuchâtel.

[3] V. *Psihologie de l'enfant — Le développement mental (Psihologia copilului* — Dezvoltarea mintală), Neuchâtel, 1964.

tra cămăşii de forţă scolastică, împotriva constrîngerii care deformează copilul pe care voim să-l „formăm" (să ne ferim să facem suflete schiloade, spunea Montaigne). În secolul al XVII-lea, cehul Comenius predică metoda activă cerînd să se urmeze natura copilului, pe care germanul Ratich ne conjura să nu o brutalizăm. Tot în secolul al XVII-lea, Fénelon, apostol al educaţiei atractive şi Rollin doreau ca „să facem studiul cît mai plăcut" ...

Istoria pedagogiei stîrneşte plictiseală şi dezamăgire atunci cînd o prezentăm ca pe un ansamblu de lecţii pe care nefericiţii elevi ai şcolilor normale trebuie să le asimileze pentru examen ; ea devine, dimpotrivă, o epopee palpitantă cînd o considerăm ca un tablou de revolte succesive stîrnite la observatorii de valoare de spectacolul unui regim educativ contra naturii, distrugător de viaţă, mergînd direct împotriva rolului educaţiei, care este acela de a favoriza dezvoltarea vieţii.

Dacă am căuta să traducem într-un limbaj psihologic ceea ce au spus aceşti vechi autori, ajungem aproape exact la concepţia educaţiei funcţionale. Se pare că geniul lor a constat în faptul de a fi avut o viziune clară asupra lucrurilor, o viziune nemascată de paravanul rutinei şi al tradiţiei care ne ascunde realitatea.

Educaţie *funcţională*, vom spune noi, şi nu educaţie *atractivă*. Căci, dacă orice educaţie funcţională are ceva atrăgător fiindcă este bazată pe o dorinţă, nu tot ceea ce este atrăgător are, în mod necesar, o valoare educativă. Noi constatăm, într-adevăr, că multe lucruri care ne atrag atenţia şi chiar o reţin cîteva momente, nu trezesc în noi dorinţa de a şti mai mult despre ele. Sîntem construiţi în aşa fel încît pentru un scurt moment putem fi distraţi de orice este nou sau neobişnuit. Dar se produce o triere între ceea ce, în aceste lucruri noi, răspunde unui interes profund, adică unei nevoi de activitate a fiinţei noastre şi între ceea ce, dimpotrivă, nu se leagă cu nici unul din sistemele noastre de gîndire şi acţiune. Departe de a fi asimilate, stimulentele de a doua categorie nu fac altceva decît să alunece la suprafaţa spiritului nostru, fără a-l fecunda sau îmbogăţi.

Într-un articol sugestiv, d-l Roger Cousinet [1] a arătat pericolul „lecţiilor de intuiţie" (leçons des choses), care par a interesa pe copil şi a-i întipări în minte idei precise, în timp ce în realitate n-au făcut nimic altceva decît să-l distreze o clipă, să-l amuze în mod superficial.

[1] R. Cousinet, *Les idées et les choses dans l'enseignement (Ideile şi lucrurile în învăţămînt).* Educ. moderne, 1909, p. 328.

Echivalentul acestei diferențe între atracția superficială și deșteptarea unui interes adînc, capabil să dirijeze conduita, să stimuleze voința, îl găsim și în domeniul reclamei. Încă de multă vreme, psihologii s-au interesat de problema reclamei, de calitățile psihologice ale unui „bun anunț". Și fără îndoială, prima calitate a acestuia este de a fi atrăgător, adică de a atrage și reține atenția. Fără această calitate, toate celelalte ar fi de prisos. Dar numai a reține atenția nu este deajuns. Trebuie mai ales ca anunțul să fie astfel încît să trezească o dorință, un interes, să facă din trecătorul indiferent un client posibil... mai mult chiar, un client probabil. Or, el nu va reuși decît adresîndu-se tendințelor instinctive care dormitează în sufletul fiecăruia, deșteptîndu-le, creînd o dorință, o trebuință. Apelul la inteligență vine abia în al doilea rînd. Raționamentele, demonstrațiile asupra utilității produsului anunțat n-au alt sens decît să susțină dorința, dacă din întîmplare ea riscă să se diminueze și să furnizeze indicațiile cuvenite pentru realizarea ei.

Această concepție a reclamei, a cărei justețe a fost demonstrată de practică, este o concepție funcțională.

Pedagogii ar face foarte bine să se inspire din ea. Ei trebuie să apeleze la tendințele înnăscute ale copilului, pentru ca pe ele să altoiască tot ceea ce vor să-l învețe. De asemenea, ei trebuie, pentru ca să-și asigure o clientelă de lucrători care să pună tot zelul și energia de care sînt capabili în activitatea lor, să creeze trebuințe, să facă să se nască dorințe.

Această parte introductivă a lucrării are tocmai rolul de a schița, în linii generale, fundamentele psihologice pe care este vorba să așezăm edificiul educației. Această psihologie este *biologică*, opusă nu numai așa-zisei psihologii „raționale", cu totul impregnată de filozofie, și psihologiei introspective, care este eminamente descriptivă și după care spiritul pare să aibă o existență independentă, trăind oarecum prin el și pentru el însuși, ci se opune și psihologiei fiziologice și chiar psihologiei experimentale, în sensul restrîns pe care l-au avut aceste cuvinte și ideile pe care le exprimă.

EDUCAȚIA BAZATĂ PE PSIHOLOGIE — J. LOCKE

Ideea de a baza educația pe psihologie nu este nouă. Prima ei aplicare sistematică aparține lui Herbart. Rousseau văzuse foarte bine că arta de a educa presupune „cunoașterea copilului". Înaintea acestor gînditori, Locke elaborase un sistem psihologic care a influențat în mod direct ideile sale asupra educației.

Locke era un om remarcabil, care a avut marele merit de a propaga mai mult decît oricare dintre înaintaşii săi, ideea necesităţii experienţei. Dar, cu toate că a fost medic, cu toate că a lucrat la tratamentul vărsatului şi a scris un tratat asupra respiraţiei, totuşi nu aceste preocupări de natură biologică au fost acelea care l-au îndreptat spre psihologie. Ceea ce-l interesa, atunci cînd a întreprins scrierea faimoasei sale lucrări *Încercări asupra intelectului omenesc* (1690), era o problemă pur filozofică, problema cunoaşterii, aceea de a „marca marginile certitudinii cunoştinţelor noastre şi fundamentele opiniilor care le vedem dominînd printre oameni". El s-a înşelat în privinţa metodei ce trebuie urmată în rezolvarea acestei chestiuni, pe care a tratat-o ca psiholog şi nu ca epistemolog. Locke nu a văzut limpede natura critică a problemei pe care Kant a avut meritul să o distingă cel dintîi. Psihologia sa este oarecum un fel de teorie a cunoaşterii care n-a luat cunoştinţă de ea însăşi.

Postulînd *tabula rasa,* deci absenţa oricăror potenţe înnăscute la copil, Locke nu arată educatorului existenţa acestor resorturi interioare, fără de care activitatea este imposibilă. Serviciul pe care l-a adus el pedagogiei este acela de a fi insistat asupra necesităţii de a pune pe copil în faţa lucrurilor, fiindcă prin lucruri şi nu prin vorbe cîştigă el idei. Dar aceasta nu era o noutate. Comenius, în special, o spusese cu douăzeci de ani înaintea lui. Şi această indicaţie avea o altă faţetă : de a face să se creadă că este suficient să înmulţim experienţele cu obiecte, să prilejuim numeroase ocazii de a căpăta cunoştinţe, pentru a dezvolta spiritul. Aceasta însemna să se dea un pretins sprijin ştiinţific şi filozofic unei mari greşeli care a viciat pedagogia din toate timpurile şi care o viciază şi pe cea de azi *.

Nu trebuie să uităm totuşi că Locke, în ciuda ipotezei sale despre *tabula rasa,* nu privea spiritul ca pe o putere proprie, căci cu toate că achiziţiile din afară sînt furnizate de senzaţii, aceste senzaţii sînt ele însele obiectul „operaţiunilor spiritului" ; ele sînt supuse *reflecţiei.* Pentru Locke, spiritul nu era o simplă tablă de ceară neatinsă, ci un organ viu, reacţionînd la impresii. Între mai multe impresii, spiritul dă probe de „preferinţe" iar voinţa — spune el — „nu înseamnă altceva decît puterea sau capacitatea de a prefera sau alege" *(Cartea* a II-a, cap. 21). Dar ce anume determină voinţa ? La această întrebare Locke răspunde : „o grijă actuală, şi de obicei, aceea care este mai presantă". Ce este această grijă, această necesitate,

* E vorba de perioada în care a fost scrisă această lucrare (N.T.).

această *uneasiness* [1], dacă nu trebuința, fiindcă ea este „cauzată de privarea de un bun absent". Se vede deci că, în ciuda postulatelor riguroase ale lui Locke epistemologul, Locke medicul, observator al naturii omenești, reintroduce în sistemul său o concepție biologică pe care faimoasa doctrină a *tabulei rasa* o uitase. Vom vedea mai departe, cînd vom vorbi despre „legea interesului momentan", că Locke o formulase în mod perfect.

Dacă luăm acum admirabila carte a gînditorului englez : *Cîteva cugetări asupra educației* (1693), vedem că ea este bazată mult mai mult pe o excelentă observație a copiilor, decît pe sistemul filozofico-psihologic al autorului. Aici, mai mult decît în *Eseu asupra intelectului omenesc*, Locke postulează o sumedenie de dispoziții sau puteri înnăscute : curiozitatea, diferite înclinații, pasiuni „dominante" și un „temperament".

Paginile consacrate *curiozității*, adică felului de a lega de o tendință instinctivă ceea ce voim să se învețe, sînt remarcabile (și totuși, manualele noastre de istoria pedagogiei le trec complet cu vederea). Dar mai bine să cităm :

„Curiozitatea..., mijloc excelent pe care natura l-a creat pentru a risipi ignoranța cu care copiii vin pe lume.

Orice întrebare ar putea formula copilul, nu trebuie să o înlăturăm pe nici una cu dispreț și nici să îngăduim să se facă ironii asupra ei. Dimpotrivă, trebuie să răspundem la tot ce ne întreabă el... Dar băgați de seamă să nu-i împuiați capul cu explicații și idei care depășesc inteligența sa, sau să-i propuneți o mulțime de lucruri *care n-au nici o legătură cu ceea ce el vrea să știe în acel moment*".

Cuvintele pe care le-am subliniat în această ultimă frază arată că Locke a pătruns în însăși inima concepției funcționale despre educație. Dar să continuăm :

„Cunoașterea este tot atît de plăcută inteligenței ca și lumina ochilor, și copiii în special simt o mare plăcere să cîștige cunoștințe noi, mai ales dacă ei văd că întrebările lor sînt ascultate".

[1] *Uneasiness*, mai spune Locke, este principalul, pentru a nu spune singurul imbold care stimulează industria și activitatea oamenilor (Cartea a II-a, cap. 20).

Locke a văzut foarte bine că, în mod natural, copilul nu este nicidecum un leneș. El nu cere decît să se instruiască. Dar îl facem leneș neinstruindu-l în direcția care-l interesează, forțîndu-l să audă ceea ce nu-l interesează.

„Nu mă îndoiesc deloc că unul din cele mai mari motive pentru care majoritatea copiilor se dedă la petreceri zadarnice și întrebuințează tot timpul cu fel de fel de nimicuri, este acela că au văzut că li se disprețuiește curiozitatea și că nu se dă nici o atenție întrebărilor lor".

Iată un pasaj important și care se aplică la educație în general, cu toate că Locke nu-l dă decît „ca un mijloc de a corija pe un copil de o lene generală, care-și are izvorul în temperament". Cele „două resorturi" ale acțiunilor omenești — spune Locke — sînt dorința și prevederea. Dar ce să facem dacă temperamentul unui copil nu ne permite să punem aceste resorturi în mișcare ?

„Este vorba de a găsi mijlocul de a stădi și de a face să crească aceste două lucruri într-un mediu care *în mod natural* le este contrar. Din moment ce v-ați convins că copilul vostru se află în această situație, trebuie să vă informați cu grijă dacă el simte o plăcere pentru un lucru oarecare și despre ceea ce iubește el mai mult. Și dacă puteți descopri că el are o înclinație specială, măriți-o cît de mult veți putea și *serviți-vă de ea ca de un mijloc pentru a-l pune în acțiune și a face să se nască în el pofta de a lucra la ceva*".[1]

Aceste citate sînt suficiente pentru a arăta că dacă nu rămînem la eticheta senzualistă, aplicată psihologiei lui Locke — deși avem dreptate s-o aplicăm dacă o considerăm sub unghiul teoriei cunoașterii — ci pătrundem detaliile, descoperim, ca și în pedagogie, o gîndire profund dinamică și funcțională.

Pentru a admira adevărata eflorescență a gîndirii funcționale, trebuie să ajungem la Rousseau. Nu mă opresc aici la autorul lui *Emile* întrucît un capitol din această carte este consacrat concepției sale despre copil.

[1] Această concepție a convertibilității tendințelor, sentimentelor, intereselor a fost dezvoltată în special de cercetările psihanaliștilor sub numele de „transfer psihologic". Importanța ei constă în aceea că ne arată cum tendințele noastre pot fi transferate de la un obiect la altul și cum putem ajunge să facem lucruri pentru care n-am avut nici un impuls natural (N.T.).

HERBART

După Rousseau, trebuie să aşteptăm pînă la Herbart pentru a întîlni o nouă încercare de a fonda pedagogia pe psihologie. De această dată, încercarea este pe deplin conştientă. Filozofia morală, spune el, arată scopul pe care pedagogia trebuie să-l atingă, iar psihologia furnizează mijloacele.

Este adevărat. Dar, care este psihologia pe care Herbart o dă ca fundament al pedagogiei ? Intenţiile filozofului nostru sînt excelente : să fundamenteze psihologia ca ştiinţă, să repudieze facultăţile înnăscute, să practice metoda empirică, să aplice matematica faptelor spirituale. Ce program măreţ ! Dar Herbart nu i s-a conformat. Cu tot protestul şi cu toată dorinţa lui de a constitui psihologia ca ştiinţă şi de a o construi cu ajutorul experienţei, el începe prin a o extrage, *apriori,* din metafizică ; apoi neagă posibilitatea de a practica experimentarea în domeniul psihologic ; în sfîrşit, el ignorează organismul şi reduce activitatea mintală la un joc mecanic de reprezentări care se ciocnesc între.ele fără să se poată ghici care este mobilul profund al acestei agitaţii de idei. Într-adevăr, Herbart ne spune că sufletul „tinde spre conservare", dar de unde ştie el acest lucru de vreme ce declară în mod explicit că sufletul nu poate fi cunoscut ?

Lucru curios, Herbart, al cărui efort metafizic pare să fi avut ca mobil dorinţa de a constitui un sistem coerent, în care să nu existe nici o contradicţie, nu face altceva decît să se contrazică.

Astfel, el declară că analiza nu se va putea aplica niciodată vieţii sufletului şi cu toate acestea reduce spiritul la un agregat de reprezentări, pe care le consideră ca avînd o existenţă independentă şi permanentă, în aşa grad încît, chiar cînd ele nu mai sînt conştiente, continuă să stea dedesubtul pragului conştiinţei. Am spus, şi asta este o altă contrazicere, că în momentul cînd Herbart propune psihologia ca ştiinţă, el o extrage din metafizică, refuzîndu-i dreptul de a experimenta. Iată şi un alt ilogism : explicaţia pe care o dă el voinţei. Voinţa *(Streben)* este tendinţa de a reapare a unei reprezentări ce este victimă a unei inhibiţii *(Hemmung),* deci care este menţinută în subsolul conştiinţei de o altă reprezentare. Dar, dacă sufletul este *simplu* — după postulatul fundamental din care Herbart pretinde să scoată întreaga sa psihologie — cum poate el să formeze în sînul său două reprezentări destul de opuse şi diverse pentru a lupta una împotriva alteia ? De altfel, nu este de înţeles ca două reprezentări să se opună decît dacă ele o fac din motive afective, dacă una este plăcută, iar cealaltă penibilă. Or, în cazul acesta

Y. 55.932

LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BIBLIOTECA

se dărîmă întreaga teorie care voia să facă din reprezentare, din *Vorstellung*, elementul ultim și fundamental al psihologiei. Ea nu mai constituie un element fundamental din moment ce este subordonată afectivității. [1]

Cu toate acestea, Herbart a avut cîteva idei geniale care, chiar dacă n-au fost suficient exploatate de el însuși, au fost ca niște semințe bune ce au germinat la alții. În special ideea sa de a aplica matematicile la psihologie. Cînd apăreau operele psihologice ale lui Herbart, Fechner avea vreo 20 de ani și studia medicina și fizica la Berlin. Se prea poate ca tentativa atît de nouă a lui Herbart să fi făcut să nască în creierul lui, pentru prima oară, ideea de a măsura fenomenele psihice. Dar, în fapt, opera lui Fechner nu se leagă de aceea a lui Herbart, ci de cercetările fizicienilor și fiziologilor. Herbart a mai lansat de asemenea ideea „pragului conștiinței" și a sugerat pe aceea a ideilor refulate, care rămîn active cu toate că sînt subconștiente, noțiunea fundamentală a psihanalizei lui Freud.

Totuși, nu este mai puțin adevărat că psihologia lui Herbart este un conglomerat de afirmații neînțelese care, în cea mai mare parte, nu se sprijină pe nimic. W. James merge pînă acolo încît taxează drept „hidos" „jargonul herbartian" [2]. Și, ne întrebăm cu oarecare mirare, cum au putut să vadă trei sau patru generații de învățători, baza ideală a „științei pedagogice" în această așa-zisă psihologie, fiindcă este cu totul imposibil ca mecanismul artificial al reprezentărilor descris de Herbart să le fi putut da o viziune satisfăcătoare despre gîndirea și activitatea omenească, atît de inadecvat este el, atît de mult pare suspendat în nori și atît de multe contradicții interne cuprinde. Au putut ei să descopere în el frumusețí pe care noi n-am știut să le zărim ? Nu acesta pare a fi adevărul, deoarece, cînd în cărțile lor rezumă această psihologie, expunerea lor nu este mai luminoasă decît aceea a maestrului. Iată, de pildă, cum un herbartian convins, *François Guex*, fost director al școlii

[1] A se vedea discuția lui K ü l p e asupra voinței : *Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie (Teoria voinței în psihologia contemporană)*, Philos. Studien V, 1889. Nu mai enumăr aici alte contradicții ale filozofului nostru. Iată ce spune în această privință A l f. W e b e r în : *Histoire de la Philosophie Européenne* (Paris, 1897, p. 528) : „Filozofia lui Herbart, care-și propune să elimine din gîndire orice contradicție este ea însăși plină de contrastele cele mai izbitoare"... (Urmează enumerarea acestor contradicții). „Theodiceea sa, perfect conservatoare, teologia sa, în întregime spiritualistă, nu se potrivesc deloc cu paradoxul absolutului multiplu, care, în mod logic, ajunge la politeism, și cu mecanismul său, foarte apropiat de teoriile materialiste etc., etc.".

[2] W. J a m e s, *Psychology (Psihologia)*, I, p. 603.

Totuşi, întreagă această mişcare, atît de bogată, atît de nouă, atît de promiţătoare, avea un caracter dominant : ea părea să fi pierdut din vedere, sau chiar să nu fi avut niciodată în vedere, individul în ansamblul său, individul ca fiinţă activă, conduita omenească. Fie că era vorba de analiza senzaţiilor, a erorilor de mărturie, de măsurarea oboselii sau inteligenţei, sau chiar de a scruta mişcările gîndirii, aceste lucrări vizau numai să disece activitatea psihologică şi nu să ne facă să înţelegem mişcarea sa. Ele căutau să determine structuri, nu o dinamică ; ele constituiau un fel de anatomie fiziologică a spiritului şi nu o biologie a activităţii mintale. Şi lucru curios, tocmai în Germania, leagănul psihologiei noi, psihologii s-au ocupat cel mai puţin de resorturile vieţii psihice, ca şi cum copacii i-ar fi împiedicat să vadă pădurea.

ORIGINILE PSIHOLOGIEI FUNCŢIONALE

Psihologia funcţională ne-a venit din America, datorită lui William James. Ea nu este decît aplicarea la psihologie a punctului de vedere biologic, pe de o parte, şi a punctului de vedere pragmatic, pe de altă parte (pentru care acţiunea este importantă mai înainte de orice ; noi nu trăim ca să gîndim, ci gîndim ca să trăim).

Este destul de curios că psihologia lui Herbert Spencer, care era impregnată de biologie, pentru că era evoluţionistă, nu a fost cîtuşi de puţin funcţională. Fără îndoială, ideea principală a operei spenceriene a constat în a arăta că evoluţia psihicului n-a putut să se facă decît printr-un progres constant în adaptarea, în corespondenţa organismului cu mediul în care este cufundat. Dar preocuparea dominantă a autorului era de a trasa un tablou general al evoluţiei psihicului şi nu încercarea de a explica detaliile activităţii mintale.

Această lacună, din punct de vedere funcţional, o constatăm citind opera, atît de remarcabilă din multe puncte de vedere, pe care Spencer a scris-o asupra *Educaţiei* (1861). Autorul ne spune că „educaţia trebuie să se conformeze mersului natural al evoluţiei mintale", că trebuie să facem studiul plăcut şi că „genul de activitate intelectuală care place fiecărei vîrste este tocmai acela care-i mai sănătos". Dar se pare că el a fost preocupat, înainte de toate, de această ordine a evoluţiei mintale : să prezinte copilului lucrurile de la simplu la compus, de la concret la abstract etc., şi să nu fi înţeles în mod clar că copilul este atras de o cunoştinţă atunci cînd

are nevoie de ea [1]. El notează totuşi că atunci cînd un psihic pe cale de dezvoltare dovedeşte curiozitate pentru un obiect, aceasta înseamnă „că acest obiect a devenit necesar progresului său". Ajungem aici la principiul funcţional.

Psihologia spenceriană nu a avut nici un efect în psihologia germană, cel puţin din punctul de vedere funcţional care ne interesează aici. Dar ea a influenţat fără îndoială pe James, care ne declară că această idee spenceriană a corespondenţei, a acordării relaţiilor interne cu relaţiile externe, cu toate că e o „nepreciziune încarnată" (*vagueness incarnate*), este totuşi, „fiindcă plasează spiritul în mediul tuturor relaţiilor sale concrete, cu mult mai fecundă decît psihologia raţională — tradiţională, care privea psihicul ca fiind o existenţă detaşată şi nedepinzînd decît de el însuşi" [2].

Pragmatismul, care fermenta în spiritul lui James chiar înainte ca el să-şi fi dat seama de aceasta, a contribuit de asemenea la orientarea psihologiei sale către partea funcţională. Nu-mi propun aci să caut care pot fi originile pragmatismului lui James. Flournoy a încercat să le schiţeze [3]. Mai întîi, protestantismul, în sînul căruia James a fost crescut, este în întregime impregnat de tendinţa pragmatistă, care se opune, prin accentul pe care-l pune pe valoarea conduitei, dogmatismului, gîndirii scolastice, intelectualiste şi dialectice pe de o parte, şi misticismului pe de altă parte [4]. În al doilea rînd, studiul ştiinţelor naturale, cu Agassiz, care-i inspirase oroare pentru abstracţionism şi pasiune pentru felul *concret* de a gîndi.

Oricum ar fi, James a făcut să înflorească „funcţionalismul" în Statele Unite. De notat este faptul că G. T. Ladd, compatriotul său, exact de aceeaşi vîrstă cu el, apără în lucrarea *Elemente de psiho-*

[1] După a sa *Autobiografie* (v. trad. fr. p. 211), ceea ce a condus mai ales pe Spencer către problema educativă este ideea că „dezvoltarea mintală îşi are locul în dezvoltarea generală, servind în acelaşi timp să o demonstreze şi să fie explicată de ea".

[2] W. James, *Principles of Psychology (Principii de psihologie)*, vol. I, 1891, p. 6.

[3] Th. Flournoy, *La Philosophie de W. James (Filozofia lui W. James)*, 1911, p. 24 şi urm.

[4] Să-mi fie permis să citez în treacăt, cu titlul de curiozitate, cîteva rînduri din *Calvin* pe care le găsesc într-un articol al lui Em. Doumergue (În : „Bull. de la Soc. Calviniste de France", febr. 1928) : „D-zeu propune o doctrină a practicii". „Doctrina pe care D-zeu o comandă... este pentru a reforma şi regla viaţa noastră". „Cînd o doctrină nu este deloc profitabilă nu e decît nebunie". „Trebuie ca practica să fie ataşată de doctrină căci altfel noi n-am putea să cunoaştem ceea ce ne-ar fi fost arătat sau învăţat" etc. — Este un adevărat pragmatism „avant la lettre".

logie fiziologică, publicată în 1877, o concepție biologică a psihologiei : funcțiunea spiritului este adaptarea. Pe cînd opera lui Stanley Hall, impregnată și ea de o concepție biologică, este totuși biologică într-un alt sens : Hall pune accentul pe legea biogenetică, pe reviviscența în viața mintală a omului, a rămășițelor aparținînd vîrstelor anterioare, pe „incursiunea rasei în viața individuală", după expresia sa.

De notat însă că W. James, în articolele sau discursurile sale asupra educației, cu toate că a avut o mare influență asupra tineretului, prin elevația ideilor sale și prin farmecul său personal, n-a expus într-un mod explicit principiile educației funcționale. Desigur, în *Convorbiri pedagogice*, de exemplu, el prezintă copilul ca un „organism activ", activînd pentru a se adapta, iar conștiința sa destinată să pregătească conduita. El arată că psihologia actuală „pune mai mult în lumină partea practică a activității omenești, mult timp ignorată". Dar, în general, el a neglijat să exploateze îndeajuns filonul bogat al aplicațiilor practice pe care psihologia sa l-a scos la lumină. John Dewey, cu șaptesprezece ani mai tînăr decît el, a completat această parte a programului.

John Dewey n-a intrat în psihologie prin biologie, ci prin filozofie, pe care a abordat-o sub unghiul teoriei cunoașterii. Gîndirea îi apare ca ceva destinat să ajusteze acțiunea, și el descrie teoriile logice sau morale ca niște „instrumente" născocite pentru a ne permite să descoperim cea mai bună formă de conduită. Această doctrină se numește *instrumentalism* și nu este decît o varietate a pragmatismului. Primele lucrări ale lui Dewey datează din 1886, ca și micul său manual de psihologie. Dar numai tîrziu, în 1894, cînd a fost numit profesor de pedagogie la universitatea din Chicago, Dewey a aprofundat psihologia sa în sens funcțional. În 1895, într-un articol memorabil asupra interesului și efortului, el amintește că „din punct de vedere psihologic este imposibil să se provoace o activitate fără un interes oarecare" [1].

Nu voi mai insista aici asupra principiilor psihologiei educative ale lui Dewey, deoarece am făcut-o în altă parte [2].

Se citează în general faimosul său articol asupra arcului reflex, apărut în 1893 [3], ca marcînd o dată în dezvoltarea „psihologiei func-

[1] Dewey, *L'école et l'enfant (Școala și copilul)*, Neuchâtel, p. 42.

[2] *Introducere* la *Școala și copilul* (trad. fr. de Pidoux).

[3] Dewey, *The reflex arc concept in psychology (Concepția arcului reflex în psihologie)*. În : „Psychol. Rev.", 1896.

ţionale" în America. El arată aici că ceea ce constituie unitatea primordială în conduita unei fiinţe, nu este nici senzaţia, nici reacţia, ci „funcţiunea", adică sinteza lor, adică actul adaptat. Viaţa psihică constituie ea însăşi o unitate, o coordonare anterioară oricărei separări a elementelor, şi numai atunci cînd această unitate este sfărîmată, senzaţia, sentimentul, efortul devin obiecte ale conştiinţei şi rămîn astfel pînă ce unitatea primitivă se restabileşte. După cum se vede, avem aici o concepţie care aminteşte de *Gestaltpsychologie*, născută cu 20 de ani mai tîrziu [1]. Această concepţie este ea cu totul originală ? Da, ţinînd cont de felul cum a fost dezvoltată. Dar, în fond, ea se reduce la ideea că fiinţa (organismul, psihicul) tinde să se conserve intactă şi de îndată ce un factor oarecare face ca echilibrul original să fie rupt, ea tinde ca acesta să fie restabilit. Nu găsim oare aici teza lui Herbart, dar transpusă pe planul biologic şi scuturată de contradicţiile sale, că psihicul este o substanţă simplă, care tinde să se conserve în integritatea naturii sale ? [2].

Dar în Europa ? Orientarea funcţională imprimată psihologiei de James sau Dewey a avut ea vreun ecou aici ?

În Germania n-a avut nici unul. Cu drept cuvînt, cîţiva autori distinseseră psihologia *conţinuturilor de conştiinţă*, pur descriptivă, de psihologia actelor. Astfel, Brentano (1874), în a sa *Psychologie vom empirischen Standpunkt (Psihologia din punct de vedere empiric)*, considera că fenomene psihice prin excelenţă sînt reprezentarea, judecata, actul de a iubi şi de a urî şi nu senzaţiile, sentimentele, imaginile. Şi mai tîrziu, în 1906, Stumpf, care a fost unul din elevii lui Brentano, deosebea *fenomene* psihice (senzaţiile, imaginile) şi fenomene de *relaţie*, „funcţiile psihice" (a percepe, a dori). Dar nu este vorba aici decît de o critică pur dialectică şi metodologică, care este departe de psihologia noastră funcţională ! Acelaşi lucru cu încercarea lui Dilthey (1894) constînd în a substitui psihologiei

[1] A se vedea recenta lucrare a unui anatomo-fiziolog american, G. E. Coghill (*Anatomy and the problem of behaviour — Anatomia şi problema comportamentului* —, Cambridge, 1929), care conchide asupra dezvoltării nervoase a salamandrei de apă, că mecanismele corespunzînd diverselor comportamente (locomoţie etc.) nu derivă din adunarea unui număr de reflexe, ci de la început se schiţează ansamblul mecanismelor ; reflexele speciale (ale labelor dinainte, dinapoi etc.) se formează pe urmă „ca nişte calităţi care se detaşează pe un fond preexistent".

[2] Aceeaşi idee, tradusă în termeni organici, o întîlnim la un neurolog, E. Kueppers, *Der Grundplan des Nervensystems (Planul fundamental al sistemului nervos)* (În : „Zeitsch. f. ges. Neurol. u. Psychiatrie", Bd. 75, 1922) cînd vorbeşte de „unitatea originală a organismului" pe care acesta tinde să o conserve. A se vedea de asemenea p. 56.

explicative curente, luată după modelul științelor naturale, o psihologie care să caute înțelesul vieții sufletești și explicarea ei. „*Explicăm* natura — spunea el — dar *înțelegem* viața mintală. Dezvoltarea acestui mod de a vedea s-a făcut pe un plan eminamente logic, introspectiv. Ceea ce constituie esențialul este înțelegerea pe care individul o are despre propriile lui stări de conștiință și nu utilitatea vieții mintale pentru individ. Și punctul de vedere al lui Dilthey era atît de puțin biologic, încît el credea că-și poate permite să separe psihologia de științele naturale, bazîndu-se pe deosebirea pe care o face el între a explica și a înțelege.

Totuși ideea funcțională își avea reprezentanții săi în Germania, dar nu printre psihologi. Acești reprezentanți sînt gînditorii, savanții preocupați de teoria cunoașterii. Ei au elaborat teorii mult asemănătoare cu pragmatismul american, cu toate că ele au luat naștere în mod independent. Astfel fizicianul Ernest Mach, autor în 1886 al faimoasei *Analyse der Empfindungen (Analiza percepției)* și mai tîrziu al lucrării *Erkenntnis und Irrtum* (1905) *(Adevăr și eroare)*. Mach, după cum se știe, privește psihismul ca un aparat de adaptare. Știința ea însăși s-a născut din nevoile vieții practice. Ea este un mijloc de a economisi gîndirea, deci energia omenească.

În același timp cu Mach și fără să cunoască lucrările acestuia, un gînditor cu cinci ani mai tînăr, filozof și om de știință (studiase fiziologia cu Ludwig la Leipzig), Richard Avenarius, dezvoltă o teorie a cunoașterii fondată pe o psihologie cu tendințe întru totul biologice (*Kritik der reinen Erfahrung,* 1888—90) (*Critica experienței pure*). Scrierile lui Avenarius (care a fost profesor de filozofie la Universitatea din Zürich de la 1877 pînă la 1896, data morții sale) sînt extrem de greu de citit, din cauza limbajului lor mai mult decît rebarbativ. Sub penița sa, adevărurile biologice de la care pleacă iau un aspect straniu : organismul, cu aparatul său cerebral, este „sistemul *C*" ; lumea exterioară, cu excitanții săi, este *R* ; hrana necesară sistemului *C*, este *S*. Sistemul *C* tinde către starea de repaus, pe care o posedă din moment ce *R* și *S* se echilibrează. Dar dacă *R* devine mai mare decît *S*, atunci avem o „*Vitaldifferenz*" (o ruptură de echilibru) și declanșarea unei mișcări în trei timpi („*Vitalreihe*"), adică : 1) un lucru care produce mirare ; 2) o dorință ; 3) un sentiment de soluționare, de satisfacție. Ar fi lipsit de interes să mergem mai departe cu descrierea aceasta ; ceea ce rămîne demn de remarcat este faptul că Avenarius pune în centrul întregii sale psihologii

(ca și în logica sa), tendința individului de a se adapta la mediul înconjurător pentru a-și menține echilibrul organic [1].

În aceeași epocă, pragmatismul german apărea la încă un filozof, Hans Vaihinger, a cărui *Philosophie des Als Ob (Filozofia lui „ca și cînd")* este încă și astăzi celebră. Este adevărat că ea n-a fost publicată decît în 1911, dar autorul său o redactase încă din anii tinereții sale, către 1876, cînd avea douăzeci și patru de ani. Valoarea acestei opere este în întregime epistemologică. Concepția lui Vaihinger însă, care a fost numită *ficționalism*, implică o psihologie eminamente biologică și funcțională. S-ar putea spune chiar că el reduce logica la biologie. Cunoașterea noastră, departe de a fi „adevărată", în sensul absolut al acestui cuvînt, nu este decît un mijloc biologic de a învinge în lupta pentru existență. „Categoriile" spiritului nu sînt altceva decît niște *mijloace comode* pentru a stăpîni infinita multiplicitate a senzațiilor noastre. Concepțiile noastre științifice sau altele nu sînt decît niște ficțiuni pline de contradicții logice, dar care sînt bune în măsura în care ne permit să lucrăm în mod practic asupra realității. Noi trăim *ca și cînd (als ob)* lumea ar corespunde acestor ficțiuni ; *ca și cînd* realitatea ar fi ceea ce noi ne închipuim că este. Fantezia concepțiilor noastre nu are nici o importanță din moment ce ele ne dau posibilitatea să ieșim din încurcături. Puțin ne pasă dacă lucrurile există în realitate (noțiunea de „lucru" este ea însăși o ficțiune), este deajuns ca noi să ne comportăm *ca și cînd* ele ar exista, fiindcă acest fel de a ne comporta este avantajos în practică.

Un alt filozof, Iulius Schultz, în a sa *Psychologie der Axiome*, 1899 *(Psihologia axiomei)*, apărase cu multă vervă și spirit, idei asemănătoare : axiomele, postulatele, formele zise *apriori* ale sensibilității și gîndirii noastre, datorită cărora omul extrage din haosul senzațiilor sale o lume coerentă, spațiul, cauzalitatea, principiul identității etc. nu sînt decît obișnuințe înnăscute, care s-au dezvoltat treptat în decursul a miliarde de ani. Acestea sînt, în cele din urmă, activități ale subiectului, exigențe ale voinței sale, ale voinței sale de a trăi. Constrîngerea care ne obligă să acceptăm o axiomă este *în noi*. „Dacă adevărul era un aliment, principiile apriorice trebuiau să fie comparate nu cu judecățile gastronomice, ci numai cu foamea pe care copilul o simte cu mult înainte de a ști ceva despre sînul mamei sale".

[1] Dr. Robert Tissot din La Chaux-de-Fonds, a dezvoltat din punct de vedere fiziologic și biomecanic, concepția lui Avenarius, *Zur Psychologie der Vitalreihe*. În : „Zeitch. f. positivist. Philosophie", I, 1913.

Să mai menționăm pe W. Jerusalem, filozof austriac, care în *Die Urteilsfunktion, 1895 (Funcț.unea judecății)*, situa de asemenea logica pe planul biologiei și psihologiei genetice.

Totuși, toate aceste lucrări cu tendințe biologice sau pragmatice nu tulburaseră deloc valurile maiestuoase ale marelui curent al psihologiei germane. Dar, nu este mai puțin adevărat, că una din concepțiile cele mai fecunde în aplicațiile psihologiei funcționale ne-a venit din Germania. Fac aluzie la lucrările lui Karl Groos asupra jocurilor animalelor (1896) și ale oamenilor (1899).

K. Groos, nefiind preocupat de probleme logice sau epistemologice ca gînditorii citați pînă aici, ci de acelea ale psihologiei artei, a ajuns să studieze jocul, gîndindu-se, cu multă dreptate, să clarifice acest fenomen cu ajutorul psihologiei comparate. Studiul jocului animalelor l-a determinat să abordeze chestiunea semnificației biologice a acestui fel de comportament.

Se știe că, după Groos, jocul nu este un fenomen fiziologic accidental, rezultat al întrebuințării unui surplus de energie. El are o utilitate funcțională, joacă un rol în dezvoltarea individului. Să observăm totuși că acest punct de vedere funcțional diferă puțin de acela de care am vorbit mai sus. După această teorie, copilul nu se joacă pentru că în momentul jocului satisface o nevoie a ființei sale și are o funcțiune prezentă, ci el se joacă în vederea viitorului său. Jocul ar fi deci funcțional nu în raport cu copilul care se joacă *astăzi*, ci în raport cu adultul de *mîine*. Jocul este un „preexercițiu". Cu alte cuvinte, jocul n-ar fi funcțional decît dacă se consideră copilul sub aspectul *longitudinal*, adică în raport cu ceea ce va deveni mai tîrziu. Eu am încercat să arăt că jocul este tot atît de funcțional sub aspect *transversal*, adică în raport cu nevoile prezentate ale copilului, deoarece el îi procură o satisfacție actuală și imediată, și numai „satisfăcînd nevoile imediate jocul pregătește viitorul" [1].

Concepția lui K. Groos, care a apărut atît de nouă în momentul lansării sale, a avut un răsunet considerabil. Se pare însă că nu s-au văzut de la început toate consecințele educative pe care le implica, și pe care m-am străduit să le desprind [2] : dacă jocul răs-

[1] *Psychologie de l'enfant. Le développement mental (Psihologia copilului. Dezvoltarea mintală)*, 1915, p. 449—453.

[2] În *Autobiografia sa (Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen) (Filozofia germană contemporană expusă de filozofii înșiși* II, 1921, p. 105) K. Groos notează că dacă el n-a dezvoltat îndeajuns partea pedagogică a concepției sale despre joc, scrierile mele au arătat totuși cît de mult această concepție era capabilă să influențeze practica educativă.

punde unei nevoi constante a copilului, ce auxiliar prețios va fi el pentru un educator care va ști să-l pună în mișcare !

K. Groos notează în autobiografia sa că felul biologic în care explică el fenomenele psihice „se distinge de metoda psihologică dominantă în Germania. În studiul psihismului se obișnuiește să se analizeze prin *distinctio rationis*, „conținuturile" elementare ale conștiinței : senzațiile, imaginile, sentimentele, faptele de cunoaștere etc., și să se plece de la această analiză la clădirea științei. Acest fel de a vedea lucrurile va fi totdeauna indispensabil ; dar el are inconvenientul — adaugă Groos — de a rămîne prea departe de viața și de dezvoltarea ființei vii. Sîntem însă într-o situație mai favorabilă dacă cercetăm organismul viu sub unghiul unității sale teleologice, dacă studiem diversele aspecte ale comportamentului său". Acesta este tocmai punctul de vedere funcțional.

În fine, nu trebuie să uităm impulsul dat de Freud concepțiilor dinamice ale vieții mintale. Cu toate că Freud a plecat de la anamneza clinică și nu de la biologie, primele noțiuni pe care el le-a propus, ca aceea a refulării *(Abwehr, Abreaktion, Katharsis* etc.), desemnează reacții de apărare ale organismului mintal contra impresiilor sau gîndurilor penibile. Ele au deci o valoare funcțională de prim ordin.

Dacă psihologia germană, abstracție făcînd de Groos și Freud — ale căror lucrări n-au avut de la început răsunetul pe care l-au meritat — a rămas refractară gîndirii funcționale, aceasta nu a fost deloc mai bine reprezentată în celelalte țări ale continentului. În Franța, domina, pe de o parte, tradiția senzualistă, căreia talentul lui Taine îi dăduse o glorie nouă, iar pe de altă parte, preocuparea clinică, medicală, patologică, rezultînd din lucrările lui Charcot și din manifestările hipnotismului și spiritismului, care au oferit hrană primelor studii ale lui Pierre Janet. Taine făcuse și el apel la cazuri patologice pentru a explica activitatea normală a psihicului. Dar toate acestea erau studiate dintr-un punct de vedere pur analitic, rămînînd cu totul în afara cadrului psihologiei funcționale.

Trebuie să facem totuși o excepție pentru Th. Ribot. Dacă el n-a pus problema funcțională cu claritatea pragmatiștilor, cel puțin și-a dat bine seama că viața mintală își înfige rădăcinile în viața organică și că orice stare de conștiință are totdeauna tendința de a se exprima prin mișcare. Tendințele, care constituie substratul întregii noastre activități mintale, sînt expresia imediată a modurilor de a fi ale organismului. Accentul pus pe acest „element motor" și

pe importanța sa în viața noastră constituie adevăratul caracter al psihologiei lui Ribot. Eminentul psiholog francez a suferit, fără îndoială, influența lui Spencer, pe de o parte — la a cărui popularizare în Franța a contribuit — și a lui Schopenhauer, pe de altă parte, asupra filozofiei căruia scrisese un mic volum în 1874 [1].

Iată deci unde era psihologia funcțională la începutul secolului nostru : preconizată de cîțiva autori izolați, de-abia luase cunoștință de ea însăși. În orice caz, ea nu pătrunsese cîtuși de puțin în învățămîntul oficial al psihologiei și, în afară de mișcarea inaugurată în Statele Unite de Dewey, ea nu influențase mai mult practica educativă.

La Geneva noi aveam să fim privilegiați. Datorită strălucitei predări a lui Flournoy, noi am fost ținuți la curent cu ideile lui W. James, marele său prieten, mai mult decît în altă parte. Flournoy dezvoltase el însuși, independent de gînditorul american, o concepție foarte pragmatistă despre știință, în *Métaphysique et Psychologie (Metafizică și psihologie)*, Geneva, 1890 [2]. Întreaga sa atitudine față de viața mintală era impregnată de funcționalism : că era vorba de fenomene religioase sau de manifestări subconștiente, pretutindeni el vedea tendințe, eforturi, aspirații, revolte, destinderi sau consimțiri interioare, totdeauna el căuta să le dea o „interpretare biologică". Dar adevărul este că el nu a explicat niciodată în mod sistematic o concepție funcțională a psihologiei.

PUNCTUL DE VEDERE FUNCȚIONAL

Aș vrea să expun acum, cît mai pe scurt posibil, principiile generale ale psihologiei funcționale.

Psihologia funcțională — nu trebuie să se înțeleagă greșit — nu este o psihologie care s-ar deosebi de celelalte ! Fără îndoială, există mulți psihologi ; fiecare din ei are un fel oarecare de a in-

[1] Las la o parte o particularitate a psihologiei lui Ribot — adică aplicarea „metodei patologice". „Ceea ce face unitatea operei mele și mi-a servit de fir conducător în toate chestiunile pe care le-am studiat, este faptul că totdeauna, pe cît mi-a fost cu putință, am examinat fenomenele psihice din punctul de vedere al evoluției lor și al disoluției lor", a declarat Ribot în prefața pe care a scris-o pentru cartea lui S. Krauss, *Th. Ribots Psychologie (Psihologia lui Th. Ribot)*, Iena, 1905. Se pare că această preocupare metodologică l-a făcut să nu insiste mai mult asupra principiului funcțional.

[2] Vezi articolul meu asupra lui *Th. Flournoy, sa vie et son oeuvre (Th. Flournoy, viața și opera sa)*. În : „Arch. de Psychol.", XVIII, 1921, p. 3, 87.

terpreta faptele sau pleacă de la postulate diferite. Există „atomiști" și „gestaltiști", „introspecționiști" și „behavioriști", „paraleliști" și „interacționiști", „reflexopsihologi" și „personaliști", „asociaționiști" și „comprehensiviști", „hedoniști" și „hormiciști", „freudieni" și „adlerieni" etc. Dar dacă există mulți psihologi, *nu există decît o psihologie*, adică știința activității mintale, a conduitei care se va degaja totdeauna din concepțiile individuale ale acelora care o cultivă.

Această multitudine de „psihologii" pare să impresioneze pe educatori : dacă sînt atîtea psihologii, gîndesc ei, pe care din ele trebuie să fondăm pedagogia ? Să așteptăm ca psihologii să se înțeleagă între ei. [1]

Dar, alături de aceste concepții generale diferite, rămîn faptele. În mod practic, un behaviorist și un introspecționist pot foarte bine să lucreze împreună, iar rezultatele experiențelor lor vor fi aceleași pentru unul ca și pentru altul (după cum un botanist mecanicist și un botanist vitalist ar putea să studieze aceeași plantă, prin aceleași procedee, și să ajungă la un rezultat identic). Dezacordul nu intervine decît atunci cînd este vorba de interpretare, și deseori el nu se reduce decît la o chestiune de cuvinte.

Și, din acest punct de vedere, nici o practică n-ar trebui să se bazeze pe nici o știință, fiindcă nu există știință, chiar printre cele mai „exacte", unde să nu se vadă la acei care o cultivă cum apără teorii opuse. Cîte păreri opuse în biologie nu sînt asupra evoluției (lamarckiști, ortogenetiști, mutaționiști etc.), asupra adaptării etc. Cînd chimiștii se împărțeau în atomiști și energetiști, ce a împiedicat coloritul chimic al stofelor ? Chirurgii se deosebesc în opinii asupra naturii și originii cancerului ; aceasta împiedică întrucîtva diagnosticarea și tratarea acestei boli ? În domeniul fizicii s-a produs de acum treizeci de ani, de cînd cu descoperirea radioactivității în special, o schimbare în concepțiile asupra constituției și conservării materiei, în așa fel încît, dacă Helmholtz ar învia, n-ar mai înțelege nimic din limbajul fizicienilor de azi. Aceasta scade întrucîtva valoarea lucrărilor lui Helmholtz ? Ideile actuale asupra naturii luminii modifică oare legile refracției ? Mai mult ! Unii savanți eminenți apără azi interpretarea indeterministă a noii mecanici ! Principiul determinismului combătut de fizicieni ! Industriașii vor aștepta oare ca aceștia să se împace asupra cauzelor

[1] A se vedea articolul citat al d-lui Chevallaz, *Les fondements mêmes de la psychologie sont instables (Chiar fundamentele psihologiei sînt instabile)*, p. 9 și urm.

finale ale mişcării corpusculelor intraatomice pentru ca să întrebuinţeze electricitatea şi să lucreze metalele ? „Fundamentele“ mecanicii se arată tot aşa de „nestabile“ ca şi acelea ale psihologiei !

Dar psihologia funcţională nu pretinde cîtuşi de puţin să fie o teorie asupra naturii ultime a activităţii mintale ! Ea are ambiţia să ofere o metodă de apropiere şi să formuleze un număr oarecare de legi.

Activitatea mintală poate într-adevăr să fie abordată din puncte de vedere diferite, care răspund fiecare unei preocupări deosebite, unei probleme particulare pe care şi-o pune savantul. Aceste puncte diverse, departe de a se contrazice între ele, converg către un scop unic, care este cunoaşterea conduitei şi a legilor ei. Şi aceste puncte de vedere par să fie trei la număr :

1) Punctul de vedere *structural :* este punctul de vedere analitic, anatomic, dacă se poate spune astfel. Care sînt elementele vieţii mintale ? Care este natura armăturii conduitei ? Studiul structural este pentru psihologie ceea ce este anatomia pentru ştiinţa vieţii organice. De exemplu, cînd gîndim, din ce este făcut substratul gîndirii (imagini verbale, cunoaşterea relaţiilor etc.) ? Care sînt sentimentele elementare ? Care este structura emoţiei ? etc.

2) Punctul de vedere al *mecanismului,* al *tehnicii.* Aici predomină încă analiza, dar aplicată operaţiilor mintale, conduitei în activitate. Cum se angrenează între ele roţile pe care le-am constatat prin studiul structural ? Acest studiu corespunde fiziologiei (în sensul restrîns al cuvîntului) pentru viaţa organică. Exemplu : Ce se petrece cînd rezolv o problemă de aritmetică ? Cum se succed şi se determină diversele etape ale acestei operaţii ? Cum anume scopul urmărit ordonează coerenţa ? Sau : cum influenţează sentimentul asupra operaţiilor inteligenţei ?

3) Punctul de vedere *funcţional :* este acela al rolului jucat de un proces oarecare în viaţa individului. Aici îmbrăţişăm fenomenele sub unghiul sintetic, în raport cu ansamblul organismului, cu semnificaţia lor, în raport *cu valoarea lor pentru adaptarea organismului la mediul* fizic sau social.

De exemplu, care este semnificaţia jocului, a emoţiei, a încăpăţînării, a infatuării ? Cu alte cuvinte, căror trebuinţe răspund aceste fenomene ? În ce măsură sînt ele mijloace de adaptare ? Aici intervine investigaţia resorturilor conduitei. Pentru a continua paralela noastră cu ştiinţa vieţii organice, am putea spune că acesta este punctul de vedere al biologiei (opus anatomiei şi fiziologiei),

deoarece marea problemă a biologiei este aceea a adaptării. Exemplu : care este funcțiunea gîndirii, sentimentului, voinței ?

Între aceste trei puncte de vedere există o strînsă legătură. Dată fiind o funcțiune, studiul mecanismului ei ne învață cum se poate realiza această funcțiune. Și analiza acestui mecanism ne va dezvălui structura.

Fiecare răspunde la cîte o întrebare diferită. Pentru punctul de vedere structural se pune întrebarea *ce ?* Pentru punctul de vedere al mecanismului se pune întrebarea *cum ?* Și pentru cel funcțional, întrebarea *pentru ce ?*

Punctul de vedere funcțional este *dinamic*, în opoziție cu celelalte două care sînt mai degrabă *statice*. [1]

JUSTIFICAREA PUNCTULUI DE VEDERE FUNCȚIONAL

Dar, după cum se știe, se contestă uneori biologului, medicului, psihologului, dreptul de a se plasa din punctul de vedere funcțional. Acesta, se zice, fiind „teleologic", trebuie să fie lăsat la ușa științei ! Ne trebuie deci să justificăm *legitimitatea* acestui punct de vedere. Mai întîi însă numai cîteva cuvinte despre *utilitatea* sa.

Această utilitate mi se pare a fi foarte mare. Cînd cercetăm un fenomen psihic, este foarte bine, după părerea mea, să începem prin a-l cerceta sub unghi funcțional. Este același lucru ca atunci cînd ne propunem să studiem un preparat microscopic ; este bine ca înainte de a-l examina sub un obiectiv mai mare, să-l cercetăm sub un obiectiv mai mic, care să ne permită să-l observăm în totalitatea sa și să apreciem exact locul pe care fiecare parte îl ocupă în ansamblul piesei. Numai atunci va fi profitabil studiul detaliat al structurii.

Să luăm un exemplu : inteligența. Nu înseamnă oare a orienta de la început, către un mod profitabil, studiul structurii și mecanismului ei, întrebîndu-ne care este funcțiunea sa, sau, cu alte cuvinte, în ce împrejurări intervine, cărei trebuințe răspunde ? Această valoare funcțională odată descoperită, vom merge mai siguri la

[1] În lucrarea mea *Psychologie de l'enfant (Psihologia copilului)*, 1915, p. 19 și urm., pentru a simplifica lucrurile am reunit structura cu tehnica, al căror obiect practic este același și pe care deseori este greu să le separăm net pentru a le opune funcțiunii.

descoperirea „tehnicii" care-i permite realizarea. Perspectiva funcțională este ca un cadru care limitează investigațiile relative la tehnică și la structură, concentrîndu-le asupra unor puncte foarte importante din punct de vedere practic.

Alt exemplu : somnul. Privind acest fenomen sub unghiul funcțional, căutînd care este utilitatea sa pentru viață, descoperim că el joacă rolul unei reacții de apărare contra epuizării. De aici reiese că noi nu dormim fiindcă sîntem intoxicați, ci dormim pentru a nu fi intoxicați. Se poate oare nega că această descoperire nu este fecundă ? Ea orientează către o cale cu totul nouă cercetările relative la mecanismul său, ea ne face să descoperim probleme pe care altfel nici prin gînd nu ne-ar fi trecut să le punem : care sînt stimulenții somnului, care este originea biologică a acestui proces etc. ? [1]

Dar „problema funcțională" n-are numai o utilitate indirectă orientînd investigațiile care au ca obiect structura. Ea este indispensabilă încă pentru motivul că pune însăși problema funcțională care este, evident, marea problemă a biologiei și psihologiei, adică problema adaptării, după cum am mai spus, sau — și aceasta înseamnă același lucru — problema conduitei. Iată un proces util vieții. Cum s-a creat el ? Cum se face că o nevoie determină exact mișcările capabile să o satisfacă ? Cum a ajuns furnica să posede instinctele care guvernează viața sa socială ? În virtutea cărei serii de evenimente, vederea unui ou declanșează la găină, în anumite anotimpuri, atitudinea clocitului ? Cum se face că atunci cînd îmi este sete, mijloacele de a-mi procura o băutură apar în spiritul meu ?

Punctul de vedere funcțional mai este util pentru un al treilea motiv : pentru aplicațiile practice. Nu este inutil pentru un medic să privească globulele albe ca pe niște agenți de protecție și de apărare, care au rostul să absoarbă microbii circulînd prin sînge. Această viziune funcțională va sugera terapeutului ideea de a imita natura *(natura medicatrix)* atunci cînd el își propune același scop ca și ea, și va crea în mod artificial „abcese de fixație". Și nu este mai puțin util pentru educator să privească jocul ca pe un fenomen

[1] V. lucrările mele : *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil (Schița unei teorii biologice a somnului).* În : „Arch. de Psychol.", IV, 1905 ; *La fonction du sommeil (Funcțiunea somnului).* În : „Scientia", 1907 ; *La question du sommeil (Problema somnului).* În : „Année Psychol.", XVIII, 1912 ; *Opinions et travaux rélatifs à la théorie biol. du sommeil (Opinii și lucrări relative la teoria biologică a somnului).* În : „Arch. de Psychol.", XXI, 1928.

care servește la dezvoltarea individului. Fiindcă, atunci cînd vrea să lucreze la această dezvoltare, el va recurge la mijlocul pe care-l întrebuințează însăși natura. Nu este deloc de prisos ca el să cunoască împrejurările în care individul are nevoie să comită acte de inteligență ; deoarece cînd va voi să determine pe elevul său să execute acte de inteligență, va ști care sînt împrejurările în care va trebui să-l pună pentru a-i mobiliza gîndirea.

Este evident că orice acțiune practică, acțiunea educativă în special, punînd un *scop* pe care vrea să-l atingă, acest scop necesită căutarea *mijloacelor*. Or, psihologia funcțională coordonează fenomenele sub perspectiva „mijloc-scop". Determinînd valoarea funcțională a fiecărui proces, psihologia funcțională oferă practicianului tocmai ceea ce îi este necesar. Ea răspunde cererii sale.

Exemplu : educatorul își propune să dezvolte sau să exerseze inteligența elevului său. Și atunci se pune problema de a ști în ce măsură dobîndirea de cunoștințe răspunde acestui scop. Psihologia structurală rămîne mută la acest subiect. Ea ne va învăța, de pildă, că există o corelație strînsă între inteligență și gradul de instrucție sau bogăția cunoștințelor. Dar ea nu ne va spune, mai ales în stadiul actual al dezvoltării sale, ce relație internă există între bogăția cunoștințelor și capacitatea intelectuală.

Dacă punem problema sub forma sa funcțională, totul se clarifică ; nu ne rămîne decît să ne întrebăm la ce servește inteligența și la ce servesc cunoștințele. Or, inteligența avînd drept funcțiune să ajusteze acțiunea (în anumite circumstanțe, dar care nu fac obiectul dezbaterii de față [1], cunoașterea apare ca un mijloc indispensabil inteligenței pentru a satisface programul său [2]. Și această concluzie nu este, bineînțeles, o simplă viziune a spiritului. Ea este fondată pe observație : imposibil să se descifreze un text latin dacă nu se cunosc nici sensul cuvintelor latine, nici regulile gramaticii sau sintaxei latine. Și îi este imposibil unui inginer, cu toată inteligența sa, să calculeze rezistența unui pod dacă a uitat formula coeficientului de rezistență a materialelor pe care trebuie să le întrebuințeze, sau dacă a pierdut cartea care conține aceste date etc.

Dovada utilității metodei funcționale este furnizată de rezultatele obținute cînd nu a fost întrebuințată. După Herbart, cunoașterea nu este deloc auxiliarul inteligenței. Ea este însuși agentul.

[1] Vezi mai departe, capitolul asupra inteligenței.

[2] V. *Reflexions d'un psychologue, La pensée et la savoir... (Reflecțiile unui psiholog — Gîndirea și cunoștința)*, În : „Ann. Instr. publ. en Suisse", 1926.

Cu cît este mai considerabilă „masa de reprezentări", cu atît mai mare este, se pare, capacitatea de apercepție, deci inteligența. Practica ce decurge din această premisă este că achiziția cunoștințelor are o valoare în sine, că ea trebuie pusă pe primul plan în școală. Dar făcînd astfel, croim un drum fals, deoarece investigația funcțională ne arată contrariul, că instrucția nu este niciodată altceva decît un *mijloc*, și, prin urmare, înseamnă a merge contra naturii, considerînd-o singură, fără a o lega de un scop pe care ea are misiunea să-l atingă. Pedagogia, bazîndu-se pe psihologia funcțională, prezentînd totdeauna instrucția în funcție de gîndire — instrucția ca subordonată gîndirii — este cu mult mai eficace, pentru că se conformează realității naturale a lucrurilor, pentru că nu răstoarnă relațiile funcționale naturale, pentru că nu lucrează contra ordinii firești.

Că pune accentul pe acumularea cunoștințelor, în loc de a aprecia în primul rînd exercițiul inteligenței, deșteptarea imaginației, achiziția anumitor metode de gîndire și de lucru, acesta este marele reproș care i se adresează cam peste tot școlii. Or, dacă școala procedează în felul acesta, este pentru că ea a plecat de la o psihologie grosieră, care a falsificat raporturile dintre instrucție și inteligență. Din faptul că instrucția este utilă gîndirii, pentru a satisface scopurile sale, s-a conchis că ea avea un scop în sine. (Probabil că și alte cauze, pe lîngă aceea de a fi plecat de la o psihologie defectuoasă, explică această practică absurdă, ca de exemplu economia eforturilor ; este mai ușor pentru dascăl să dicteze, să pună pe elev să memoreze, decît să organizeze prilejuri de gîndire. Școlarul, el însuși, dacă are spiritul leneș sau puțin dotat, își are partea sa de ușurință. Părinții văd bucuroși în cunoștințe un semn de superioritate a instrucției odraslei lor. Erudiția compensează deseori lipsa de inteligență.)

În rezumat, vedem că metoda funcțională este utilă pentru că numai ea ne permite să înțelegem procesele în funcțiune ale conduitei pe care trebuie să o determine. Și, din punct de vedere practic, numai ea ne arată valoarea unui proces în ceea ce privește atingerea scopului urmărit, în timp ce psihologia structurală — utilă din alte multe puncte de vedere — nu ne spune nimic despre coordonarea funcțională a fenomenelor psihofiziologice. Scurta privire pe care am aruncat-o asupra utilității metodei funcționale ne va servi să judecăm *legitimitatea ei.*

Se contestă, într-adevăr, această legitimitate, sub pretextul că punctul de vedere funcțional implică pe acela al finalismului și că

finalismul este contrar spiritului științific care postulează determinismul.

Nu vreau să intru în discuțiile interminabile care, mai mult de o jumătate de secol, au fost purtate pe această temă. Mă voi mărgini numai să arăt că, oricare ar fi dificultățile teoretice pe care o concepție sau o metodă le poate ridica, știința are dreptul să le primească, dacă ele sînt utile. *Fecunditatea,* iată singurul criteriu pentru omul de știință care nu vrea să facă metafizică. Scopul științei este de a organiza faptele, de a descoperi relațiile dintre ele, de a le coordona în legi. Din moment ce concepția funcțională a conduitei ne permite să ajungem mai ușor la acest ideal, nu văd în numele cărei dogme am refuza să recurgem la ea. Spiritul savantului trebuie să fie absolut liber, degajat de orice prejudecată, de orice apriorism filozofic. El n-ar putea, după părerea mea, să înlăture o unealtă utilă operei lui, sub pretext că logica, sau epistemologia... sau tradiția științifică îi interzic aceasta ! [1]

De altfel, savantul va putea întotdeauna, pentru a liniști scrupulele sale, să formuleze sub formă cauzală, coordonările pe care metoda funcțională îl va face să le descopere. În loc de a spune că jocul are ca funcțiune dezvoltarea copilului, el va spune că jocul are ca *efect* dezvoltarea copilului. În loc să spună că plămînii au *funcțiunea* de a oxigena sîngele, el va spune că plămînii au ca *efect* să-l oxigeneze. În loc de a spune că ochiul are ca funcțiune văzul, el va spune că vederea este un *efect* al structurii ochiului... Și în loc să spună că gîndirea are ca *funcțiune* să prepare sau să controleze conduita, el va spune că această pregătire sau acest control nu sînt decît *efectele* gîndirii.

Desigur, atîta timp cît ne găsim pe plan structural, sau pe planul mecanismului, acest fel de a vorbi este singurul adecvat. Cum dezvoltă jocul pe copil, cum are el acest efect ? Cum captează plămînii oxigenul pentru a-l trece în sînge, cum au ei acest efect ? Cum produce ochiul vederea, cum are el acest efect ? Cum se comportă gîndirea pentru a controla acțiunea, cum are ea acest efect ? Aici sîntem în domeniul lui *Cum* și n-am putea vorbi desigur, decît de cauze și de efecte.

[1] În ultimii ani, numeroase discuții s-au stîrnit, în Germania între partizanii psihologiei înțelesului *(verstehende Psychologie)* și aceia ai psihologiei explicative *(erklärende Psychologie),* discuții care au alimentat, între altele, cîteva ședințe ale Congresului internațional de psihologie din Groningue, în 1926. Aceste discuții, oricît de interesante ar fie ele, sînt, după părerea mea, sterile. Singurul mijloc de a justifica o concepție sau alta este de a arăta că în fapt ea a dat rezultate utile, că a sugerat cercetări fecunde. A merge este întotdeauna cel mai bun mod de a demonstra mișcarea.

Totuşi, chiar pe planul structurii, a vorbi numai de „efecte“ nu este destul de fecund, pentru că această formulă disimulează o problemă capitală, cu toate că este o problemă structurală. Această problemă este următoarea : Cum s-a cîştigat această structură, datorită căreia atîtea efecte pe care ea le produce sînt efecte *utile vieţii organismului posedînd această structură ?* Un organism este o maşină, adică un aranjament de piese care conlucrează pentru un scop unic, menţinerea propriului ei echilibru. Ei bine, cum s-a constituit acest aranjament, *cum s-a fabricat această maşină,* prin ce serie de evenimente, de determinări s-a constituit această întocmire care ajunge la efecte atît de utile propriei sale conservări ?

Că se recurge, pentru explicaţii, la întîmplări fericite, cernute şi conservate prin selecţia naturală, sau că se face apel la „entelechii“, nu prezintă importanţă aici. Dar problema există şi, lucru curios, cu toate că este o problemă de structură, limbajul structural nu ne permite s-o vedem. Atitudinea structurală este oarbă faţă de ea. Pentru a o zări, trebuie ca ea să împrumute punctul de vedere al atitudinii funcţionale.

Iată deci o nouă utilitate a metodei funcţionale : să pună probleme de geneză. Aceste probleme nu există pentru acela care nu priveşte organismul ca o unitate funcţională. Fără viziunea acestei unităţi, fenomenele survenite într-un organism ar fi pur şi simplu nişte fenomene care se succed, care se transformă unele în altele, care vin unele după altele, dar nu s-ar mai vorbi de loc de *geneză.* Astfel, cînd un bloc de gheaţă se topeşte la soare, apoi apa produsă se evaporează, noi nu vorbim de geneza vaporilor. Nu există probleme de geneză pentru corpurile anorganice, cu toate că ele trec prin modificări permanente : căci acestea nu par supuse unui plan care guvernează natura, succesiunea şi armonia.

Această atitudine funcţională se impune de altfel pînă la acelaşi punct tuturor acelora care se ocupă de comportamentul organismului ; ea se trădează în limbajul lor, chiar dacă în mod teoretic ei profesează un mecanism strict. Două sau trei citate vor fi de ajuns.

Vom găsi în opera lui Ribot, care profesa filozofia cea mai pozitivă pe care ne-o putem închipui, numeroase exemple de atitudine funcţională. Să nu citäm decît unul, luat la întîmplare : „Raţionamentul de justificare este curat teleologic ... Raţionamentul de consolare vizează totdeauna acelaşi scop, el constă în valorificarea stărilor trecute sau viitoare capabile să compenseze prezentul“ [1].

[1] Ribot, *Logique des sentiments (Logica sentimentelor),* p. 110, 115.

Dar Sherrington, eminentul fiziolog englez, nu vorbește el oare de „scopul unui reflex" *(purpose of reflex)* și nu scrie el că : „Noi nu putem decît să constatăm că nu vom trage nici un profit din studiul unui tip particular de reflex, pînă ce nu vom putea să discutăm scopul său imediat, ca act adaptat *(its immediate purpose as an adapted act)*". [1]

Henri Head, marele neurolog londonez, privește adaptarea în vederea unui scop *(purposive adoption)* nu numai ca o caracteristică a activității mintale, dar și ca un fapt care „se întîlnește în special, în diferite grade, la toate reacțiile, conștiente sau nu, ale tuturor părților sistemului nervos central". [2]

Dar să mai adăugăm că unii autori, „mecaniști" convinși, întrebuințează adesea termeni care n-au nici un sens decît din punct de vedere funcțional. Un singur exemplu, întrebuințarea cuvîntului *a controla*. „Stimulul *controlează* reacția", se spune deseori. Sau : „creierul *controlează* activitatea măduvei spinării" [3]. Se știe că a controla înseamnă a supraveghea, a corija. Dar a corija ce ? A corija mișcarea care se va depărta de scopul urmărit, de adaptarea dorită.

Aceste cîteva citate sînt suficiente pentru a arăta că, de fapt, punctul de vedere funcțional este practic și util pentru savant, cel puțin pentru unii savanți, care nu pot lucra comod decît plasîndu-se, din timp în timp, pe acest punct de vedere. Este deajuns pentru a declara că acest punct de vedere este legitim. Încă odată, în știință nu trebuie să existe nici un „tabu" nejustificat ; fecunditatea și comoditatea sînt singurele criterii ale validității unui principiu sau ale unei metode.

Se înțelege de la sine că adoptarea acestui punct de vedere funcțional nu implică o adeziune la finalism ca principiu de explicație ultimă. Fiindcă explicațiile finaliste nu sînt explicații (dacă prin a explica se înțelege reducerea întregului proces la un model mecanic) ; ele se reduc la constatarea ignoranței noastre. Orice ar

[1] Ch. Sherrington, *The integrative action of the nervous system (Activitatea integrativă a sistemului nervos)*, Londra 1906, p. 238.

[2] H. Head, *The conception of nervous and mental energy (Concepția energiei nervoase și mintale)*, Procedings of the VII internat. Congress of Psychology (Oxford 1923), p. 175.

[3] A se vedea, de pildă, L. Lapicque : „Centrele *superioare* urmînd axa verticală controlează partea sistemului nervos situat mai jos". În : *Nouv. traité de Psychologie (Nou tratat de psihologie)*, Paris, 1930, I, p. 201.

fi, punctul de vedere funcțional ne permite să stabilim legi care exprimă relații constante, care există între unele conduite și unele situații. Aceste legi autorizează deducții, aplicații. Ele sînt deci utile în practică.

MARILE LEGI ALE CONDUITEI

După aceste discuții metodologice, să revenim la psihologie și să încercăm să formulăm acele cîteva legi care guvernează conduita, cînd o privim din punct de vedere funcțional.

Psihologia clasică, preocupîndu-se în special de studiul introspectiv al gîndirii, a pus accentul pe felul cum se desfășoară fenomenele de conștiință, și n-a avut în vedere deloc resorturile care mișcă gîndirea, datorită cărora se „desfășoară aceste fenomene de conștiință". Pe scurt, ea ignora resorturile conduitei. Viața mintală rămînea pentru ea ceva care plutea în nori și ale cărei legături cu viața pămîntească, cu viața corpului care o susținea, nu se vedeau.

Psihologia funcțională, făcînd din viața mintală un instrument al vieții organismului, înlătură acest defect.

Pentru a înțelege semnificația vieții mintale și a diferitelor procese alei vieții mintale, trebuie deci să începem prin a ne întreba ce este ea sau, mai degrabă, ce este un organism viu.

Orice organism viu este un sistem care tinde să se conserve intact. Din moment ce echilibrul interior (fizico-chimic) este rupt, din moment ce începe a se dezagrega, el efectuează actele necesare refacerii sale. Este ceea ce biologii numesc *autoreglare.* Dacă aceasta nu se poate realiza, el moare. Am putea deci defini viața : continua reajustare a unui echilibru perpetuu rupt. Orice reacție, orice comportament, are întotdeauna drept funcțiune menținerea, apărarea sau restaurarea integrității organismului. [1]

[1] Pusă în evidență de Claude Bernard (1878), această autoreglare rămîne încă, în ceea ce privește mecanismul său, o enigmă. S-a căutat să se facă din ea un caz particular al *Legii lui Le Chatelier* (1885), care guvernează unele sisteme fizice sau chimice simple : „Modificarea produsă într-un sistem al unui corp în stare de echilibru, prin variația unuia din factorii echilibrului este de așa natură, că ea tinde să se opună variației care o determină". Dar, în „sistemele biologice" lucrurile par mai complicate după cum a arătat, între alții, fiziologul W. B. Cannon (*Organization for physiological homeostasis,* Physiol. Review, july 1929 — *(Organizarea fiziologică a homeostazelor),* care numește *„homeostaze"* ansamblul reacțiilor fiziologice coordonate menținînd constantă starea interioară a unui organism. A se vedea, de asemenea, G. Humphrey. În : „Psychol. Forschung", XII, 1930, p. 129 și 365.

Ruperea echilibrului unui organism este ceea ce numim o „trebuință". Dacă organismul nu are apă, noi spunem că el are nevoie de apă. Dar această trebuință are proprietatea de a declanșa reacțiile proprii pentru satisfacerea sa. Astfel, organismul care nu are apă va începe să se miște, să caute pînă ce va găsi apa necesară refacerii echilibrului său vital.

1. Legea trebuinței

Putem să enunțăm în formă de lege această coordonare fundamentală între trebuință și reacțiile adaptate satisfacerii sale : *Orice trebuință tinde să provoace reacțiile proprii satisfacerii sale.* Corolarul ei este : *Activitatea este totdeauna determinată de o trebuință.*

Spun „tinde să provoace" și nu „provoacă", fiindcă în unele cazuri aceste reacții sînt împiedicate de diferite împrejurări (cum este, de pildă, prezența unei alte trebuințe interferente).

După cum se știe, această lege a trebuinței a fost deja notată de diferiți autori. Astfel, fiziologul Pflüger scria în 1877 : „Cauza oricărei trebuințe a unei ființe vii este în același timp cauza satisfacerii acestei trebuințe", iar biologul Nägeli nota : „Trebuința lucrează ca un excitant".

Problema trebuinței a fost mult neglijată de psihologie. Importanța acestui fenomen a fost mascată, se pare, de aceea care s-a atribuit excitantului. Excitația produce reacția : aceasta este dogma care a dominat și domină încă știința conduitei. Dar trebuie să punem punctul pe i. Această dogmă nu corespunde unei realități decît dacă precizăm lucrurile. Ceea ce vom face de altfel în cîteva cuvinte.

Să pornim de la observație. Ce ne arată ea ? Următoarele trei feluri de fapte :

1. Actele *spontane* care iau naștere în absența oricărui excitant, cel puțin a oricărui excitant extern, a oricărui obiect exterior ; de exemplu, un animal care a stat culcat și care se scoală dintr-o dată pentru a merge să mănînce. Sau, un lucrător care-și părăsește lucrul, pentru a merge „să ia aer". Spunem, în aceste cazuri, că actul a fost declanșat de o trebuință. Și excitantul extern este atît de puțin prezent în momentul apariției trebuinței, încît individul este obligat să meargă să-l *caute.*

Cîinele caută o fîntînă de unde va putea bea apă ; lucrătorul obosit caută aer și mișcare.

2. Actele care se produc în urma prezenței *excitantului extern* și în absența oricărei trebuințe aparente. Astfel, cineva căruia nu-i este deloc sete, bea totuși ceaiul sau paharul de porto care i se oferă. Sau, auditoriul unei conferințe, care nu se gîndea nicidecum să rîdă, simte o nevoie imperioasă să rîdă, dacă vede intrînd pe neașteptate un cîine care se așază în fața mesei oratorului. O doamnă, care nu se gîndea deloc să cumpere o pălărie, simte subit această dorință, trecînd prin fața unui magazin de mode, și intră înăuntru... Trebuie să spunem oare că ceea ce a excitat reacția este obiectul exterior ? Da și nu. Pentru a ne da bine seama de partea care revine excitantului în determinarea actelor de felul acesta, trebuie să luăm în considerație pe cele din grupa a treia.

3. Stimulii externi, neproducînd *nici o reacție*. Ceaiul care vi se oferă îl veți refuza dacă ați mai băut înainte cîteva cești. Alimentele cele mai bune vă vor lăsa impasibili dacă sînteți sătul. Vitrina de pălării nu va mai atrage pe doamna elegantă dacă ea a cumpărat ieri una mai frumoasă decît cea de azi.

Să comparăm cazurile din grupa a II-a și a III-a. Pentru că o aceeași cauză n-are totdeauna aceleași efecte, pentru că același excitant provoacă sau nu provoacă reacții, după moment, aceasta înseamnă că excitantul singur nu este suficient pentru a provoca reacția. Și, în plus, trebuie complicitatea (dacă mă pot exprima astfel) a organismului însuși ; trebuie ca acesta să simtă, într-un fel sau altul, nevoia de a răspunde acestui excitant.

Este adevărat că faptele din grupa a II-a par să indice că excitantul este acela care determină reacția. Dar faptele din grupa a III-a arată că nu este cazul și că, din contra, nevoia este necesară pentru *a sensibiliza* organismul față de excitant. Pentru ca să fie excitație, pentru ca să existe receptivitatea stimulentului, trebuie într-adevăr să existe în acel moment o dispoziție permițînd organismului să fie tulburat de stimul. Deci, nu orice obiect extern este un excitant. Un obiect exterior nu are rolul de excitant decît dacă el este în legătură cu trebuințele generale sau momentane ale individului. Dacă un obiect este complet străin acestui sistem de trebuințe, el nu excită, tocmai pentru motivul că nu este un „excitant".

Așa se explică de ce pentru doamna elegantă, vitrinele unei librării științifice nu pot fi un excitant ; ea nu le va vedea. Într-o plimbare, botanistul va vedea plante pe care un geolog nu le va băga în seamă etc. (Educatorul trebuie să știe că un obiect pus sub ochii elevului nu este în mod necesar întuit și că sînt necesare anumite condiții pentru ca acest obiect să devină pentru copil un „excitant".)

Putem numi „nevoie latentă" acest factor X care lipsește în cazul nr. 3 și care sensibilizează organismul, față de unele obiecte, ca în cazul faptelor de la nr. 2. Dacă șoarecele este un excitant pentru pisică și nicidecum pentru o oaie, aceasta se datorește faptului că există la pisică o trebuință latentă de șoareci. Dacă o păpușă mobilizează activitatea unei fetițe și nu pe aceea a mamei sale, aceasta se explică prin trebuința latentă relativă la acest obiect, trebuință care nu mai există la mama sa.

Cu toate că în faptele grupei I se pare că ceea ce comandă orice situație este trebuința și că în grupa a II-a este excitantul, noi vedem că în realitate *concursul* lor este indispensabil pentru a efectua actul adaptat care va satisface dorința. Numai *prin intermediul unei trebuințe* excitația poate provoca reacția.

Această ultimă constatare este utilă pentru a ne da seama de o altă problemă, aceea a lipsei complete a paralelismului ce există între intensitatea excitantului și aceea a reacției. Se știe că numai cîteva cuvinte citite pe o telegramă pot să suscite reacții multiple, o întreagă conduită complicată, călătorie etc. Se înțelege de la sine că nu intensitatea excitației produse pe retina noastră de semnele telegramei explică intensitatea reacției. Dar atunci de unde provine energia necesară executării actului, dacă ea nu provine din energia excitației ? Desigur, din noi înșine, adică din trebuința de a reacționa în consecință. Trebuința este motorul conduitei noastre.

Într-adevăr, orice trebuință care nu este încă satisfăcută, provoacă în noi un fel de tensiune, tensiune fiziologică resimțită deseori din interior ca o tensiune afectivă. De exemplu : ne-am pus o problemă pe care nu ajungem să o rezolvăm. Aceasta ne preocupă chiar și în afară de momentele cînd ne concentrăm asupra ei, ea ne „neliniștește", produce în noi o stare de tensiune [1].

Totuși, dacă cercetăm diferitele cazuri de reacție sau de conduită menționate mai sus, în raport cu menținerea echilibrului interior al organismului, sîntem nevoiți să facem o distincție importantă între ele.

[1] Aceste stări de tensiune psihologică au fost supuse de cîțiva ani unui studiu experimental de cel mai mare interes, de către Kurt Lewin și elevii săi. A se vedea în special *Untersuchungen z. Handlung und Affekt-Psychologie (Cercetări asupra psihologiei acțiunii și afectivității).* În : „Psychol. Forschung", vol. VII, 1926 și volumele următoare. Un rezumat al primelor lucrări ale lui Lewin au fost publicate de J. F. Brown, *The methods of K. Lewin in the psychology of action and affection (Metoda lui K. Lewin în psihologia acțiunii și afecțiunii).* În : „Ps. Rew.", 1929, p. 200.

Într-adevăr, conduita are uneori ca funcțiune să *restabilească* echilibrul *deja* rupt (este cazul cu trebuința de mîncare și băutură, cu diferitele reacții în cazul de asfixii etc.). Alteori, dimpotrivă, conduita vizează *protejarea* echilibrului organic, înainte ca el să fie rupt (dacă, de exemplu, fug din fața unui pericol, dacă depărtez un bondar înainte ca el să mă înțepe etc.).

Cum se explică acest ultim caz dacă, așa cum am spus mai sus, motorul oricărei activități este *ruptura* echilibrului ?

Mecanismele reglatoare ale conduitei, mai ales la om și la animalele superioare, sînt infinit de complicate. Putem totuși să le înțelegem economia generală.

Sistemul trebuințelor este, dacă se poate spune așa, prevăzut cu trepte duble.

Ruptura echilibrului rămîne impulsul primar. Dar această ruptură de echilibru constituie un astfel de pericol pentru organism, încît organismul s-a înarmat cu mecanisme protectoare, destinate să-l prevină. Aceste mecanisme joacă rolul aparatelor de semnalizare, în strînsă legătură cu mediul înconjurător. În acest fel, organismul reacționează înainte ca echilibrul său fundamental să fie cu adevărat rupt. Ceea ce este rupt este numai echilibrul aparatului de semnalizare și de protecție. Exact ca un corp de gardă alarmat care intervine și reacționează înainte ca inamicul să fi pătruns în fortăreață. Exact ca o sonerie sau o sirenă care se pune în funcțiune, odată echilibrul rupt, înainte ca să facă explozie cazanul pe care aceste aparate trebuie să-l protejeze, înainte deci ca să se fi rupt echipamentul cazanului.

Aceste mecanisme s-au fixat în cursul vieții individului datorită asociațiilor care s-au sudat între unii excitanți care amenințau integritatea organismului și reacțiile de apărare capabile să le înlăture, înainte ca ei să fi vătămat în mod real organismul. Astfel, gazela va fugi din fața leului : vederea leului va fi semnalul care va declanșa reacția de fugă, cu toate că excitația retinei unei gazele, prin imaginea optică a unui leu, n-are în sine nimic vătămător. Tot așa alungăm și noi un bondar înainte ca el să ne fi înțepat. Este ceea ce s-a numit de la Pavlov încoace „condiționarea reacțiilor".

De remarcat că activitatea mintală în întregime nu este altceva decît unul din mecanismele de protecție și, am putea spune, mecanismul protector prin excelență, deoarece activitatea mintală este înainte de toate o activitate de prevedere și protecția implică pre-

vederea. Această *anticipare* a reacțiilor asupra pericolului este atît de importantă în viața animală, încît o vom formula mai departe ca pe o lege fundamentală a conduitei [1].

Or, aceste mecanisme protectoare, viața psihologică în special, *au echilibrul lor* propriu, care poate să se rupă, fără ca să fie rupt acela al vieții organice. Aceste sisteme protectoare, cu propriile lor trebuințe, au deci o viață relativ independentă. Viața intelectuală, cu toate curiozitățile ei, cu toate cuceririle științifice, viața socială, cu toate competițiile și vanitățile ei nu are, de cele mai multe ori, raporturi imediate cu trebuințe actuale ale vieții vegetative. Dar această independență nu este niciodată completă ; din moment ce această viață vegetativă este în pericol, toate trebuințele intelectuale și sociale sînt pe neașteptate blocate : cînd un foc izbucnește într-un cinematograf, lumea încetează de a se mai interesa de filmul întrerupt și se întîmplă ca bărbați, de obicei bine crescuți, să uite să lase femeile să iasă înaintea lor. Ei bine, inteligența lor este imediat pusă în serviciul trebuinței de salvare [2].

Am putea deci conchide că excitația este totdeauna, în ultimul rînd, sub controlul trebuinței. Acest ultim fapt apare cu evidență cînd considerăm individul în cursul dezvoltării sale. La fiecare vîrstă el este „sensibilizat" de alte obiecte. Aceasta înseamnă că trebuințele sale, și în special trebuințele sale psihologice, se schimbă pe măsură ce el progresează. Aici este fundamentul *evoluției intereselor* în cursul copilăriei și al adolescenței.

Astfel n-ar trebui să considerăm creșterea ca o cauză constantă a rupturii echilibrului organic și psihologic, ca o cauză a unei trebuințe speciale. Copilașul care crește are nevoie, în afară de alimen-

[1] Reacțiile condiționate sînt declanșate nu numai de obiectele capabile să *amenințe* echilibrul, dar și de acelea care-i asigură *menținerea*. Este prevederea la puterea a doua ! Astfel, unele animale (ca și omul, de altfel) strîng din vreme hrana de care vor avea nevoie mai tîrziu ; astfel savantul construiește mai din vreme știința (vezi mai departe). Acestei categorii îi aparțin toate comportamentele relative la conservarea speciei.

[2] Există totuși cazuri în care viața psihologică s-a emancipat complet de nevoile vegetative ale organismului. Astfel, în eroism, eroul își sacrifică viața sa unui ideal, deci unei nevoi elaborată de mecanismele „treptei a doua", nevoie care este contrară nevoii de integritate organică, ultimul scop urmărit de individ. Aceeași constatare se poate face și în caz de sinucidere. Aceste excepții de la regulă, în care se pare că individul se depășește pe sine, că urmărește un scop mai înalt decît menținerea propriei sale existențe, pun psihologiei biologice o problemă foarte spinoasă.

tele destinate să repare pierderile determinate de activitatea mașinii omenești, de o „porție de creștere", adică de un supliment de alimente indispensabile creșterii corpului său. Și el mai are nevoie de *o porție psihologică de creștere* : vedem într-adevăr că, departe de a se mulțumi să cunoască numai ceea ce ar fi de ajuns satisfacerii nevoilor sale momentane, copilul dorește, dimpotrivă, să știe totdeauna mai mult, chestionează, experimentează, manipulează, atinge totul, depășind în mod constant limitele necesităților imediate, întinzîndu-se în orice moment deasupra lui însuși [1]. Dezvoltarea, extinderea eului său este o trebuință imperioasă pentru el. (Această „nevoie de creștere", care se manifestă în mod psihologic prin dorința de a ști și de a experimenta, este un auxiliar prețios pentru educatorul care nu o ignorează !)

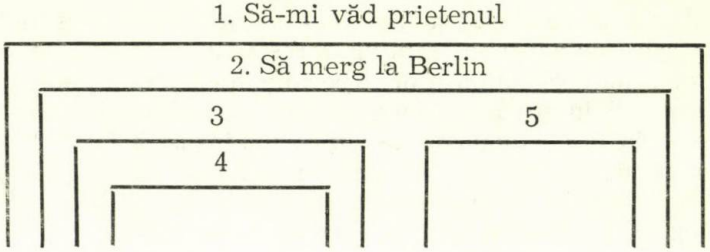
Cînd o trebuință este satisfăcută, aceasta se stinge, încetează de a mai fi o cauză de activitate. Dar atunci, și aceasta este adevărat mai ales în domeniul psihologic, acea trebuință este numaidecît înlocuită de alta. Dinamica trebuințelor este, de altfel, un lucru complicat. Noi constatăm că unele nevoi nu pot fi satisfăcute decît prin intermediul altor nevoi. Astfel setea, trebuința de a bea, va da naștere trebuinței de a avea un „tirbușon", dacă sticla conținînd lichidul dorit este astupată. Trebuința de „tirbușon" poate să fie numită o *trebuință derivată,* în raport cu setea care ar fi *trebuința primară.* De altfel o trebuință derivată poate ea însăși să dea naștere unei trebuințe derivate. Trebuința de tirbușon poate să excite trebuința de a găsi cheia dulapului în care se găsește tirbușonul. De aici trebuința găsirii acestei chei, trebuința de a ști unde este în acest moment persoana care o are în buzunarul său și așa mai departe.

Ceea ce trebuie să notăm este că toate aceste trebuințe derivate sînt puse în mișcare de trebuința primară, în raport cu care ele joacă rolul de „mijloace".

O trebuință primară, împreună cu derivatele sale, formează un vast *sistem de ansamblu.* Fiecare trebuință derivată n-are alt motiv de a exista decît pe acela de a satisface trebuința precedentă. Doresc să văd un prieten (trebuința primară, 1), dar acest prieten este la Berlin, trebuie deci să merg la Berlin (2). Pentru a merge la Berlin, am nevoie de un indicator al trenurilor (3), pentru a consulta acest

[1] A se vedea Ed. Claparède, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant (Sentimentul de inferioritate la copil),* În : „Revue de Genève", iulie 1930.

indicator am nevoie să pun ochelarii (4). Apoi am nevoie să-mi fac valiza (5) etc., etc. S-ar putea schematiza această înlănțuire (care poate să se prelungească la infinit) prin figura alăturată :



Vedem că trebuințele derivate se succed ca valurile unui lac, fiecare dispărînd pentru a fi înlocuită cu alta. Am putea astfel să definim pe un individ urmărind o activitate ca o „mașină" transformîndu-se pe măsura trebuințelor, a necesităților momentului [1]. Dacă facem un oarecare număr de tăieturi în acțiunea continuă care consistă în a lua un tramvai, de pildă, noi am avea mai întîi sub ochi „o mașină de așteptat, privind" ; imediat după aceea, „o mașină de suit în tramvai" ; apoi o „mașină de așezat" ; și pe urmă o „mașină de plătit locul" etc. Resortul fiecăreia din aceste conduite este o nevoie derivată, pusă în mișcare ea însăși de o trebuință primară mai generală.

În tot ceea ce precedă n-am întrebuințat cuvîntul de *tendință :* tendința corespunzînd în practică trebuinței. Tendința este mișcarea care „tinde" să provoace o trebuință, este aspectul în special dinamic al trebuinței. (Pentru Ribot ea era o mișcare sau o oprire a mișcării în stare născîndă.) De cele mai multe ori acești termeni sînt înlocuibili : tendința de a juca este același lucru cu trebuința de a se mișca. O melodie de fox-trott provoacă o trebuință de a dansa sau o tendință de a dansa ? Pasărea care-și face cuibul manifestă ea o tendință să strîngă paie sau o trebuință de a strînge . . .

Termenul de tendință se aplică mai ales în cazul condiționării reacțiilor. Am spune că antilopa are o tendință să se păzească de leu mai degrabă decît simte această trebuință. Dar nu trebuie să

[1] Ed. Claparède, *Point de vue physico-chimique et point de psychologique (Punctul de vedere fizico-chimic și punctul de vedere psihologic)* În : „Scientia", 1912, p. 266.

uităm că tendința depinde de trebuințe, ceea ce se vede foarte bine în domeniul sexual : în anumite epoci, la un animal, tendința sexuală este activată sau rămîne, dimpotrivă, inactivabilă. Tendința pare deci să fie subordonată trebuinței.

2. Legea extensiunii vieții mintale

Legea trebuinței este o lege biologică. Ea nu este propriu-zis o lege psihologică. Într-adevăr, trebuința poate să se satisfacă fără ca activitatea mintală să intervină : astfel trebuința de a respira și toate trebuințele intraorganice care declanșează, în mod automat și fără ca noi să ne îndoim, o mulțime de mecanisme reglatoare ale temperaturii corpului, ale digestiei, secrețiilor interne și externe, aparate care împreună contribuie la menținerea echilibrului necesar vieții.

Dar atunci, în ce măsură legea trebuinței interesează ea pe psiholog ? Și pentru ce, dacă atîtea trebuințe se satisfac automat și inconștient, există altele care mobilizează activitatea mintală ?

Pentru că, după cum știe fiecare, printre aceste mijloace de reglare ale echilibrului vital, sînt unele care implică anumiți agenți, care nu pot fi obținuți decît în urma unor demersuri ale organismului în ansamblul său, adică printr-o *conduită* oarecare. Astfel un exemplu îl constituie căutarea alimentelor.

Această constatare ne permite să înțelegem un nou aspect al *semnificației vieții mintale*. Viața mintală, conduita, are ca funcțiune să pareze insuficiența adaptării naturale a organismului. Cînd un organism este construit în așa fel încît să poată găsi pe loc, fără să se miște (cum este un polip de mărgean sau un burete) tot ceea ce este necesar întreținerii sale, nu are nevoie de o conduită și nici de o viață mintală. Astfel noi nu avem nevoie de activitate mintală pentru a respira, deoarece aerul ne înconjură și este întotdeauna la dispoziția noastră. Din contră, respirația dă naștere unei activități mintale cînd trebuința de aer nu poate să se satisfacă în mod automat : astfel, activitatea mintală se va activiza pentru a inventa un clopot de scafandru cînd va fi vorba să se lucreze sub apă, unde nu există aer respirabil pentru om ; sau va imagina măști contra gazelor asfixiante etc.

Aceste ultime constatări ne duc la o nouă lege, pe care o vom numi „Legea extensiunii vieții mintale" : *dezvoltarea vieții mintale este proporțională cu distanța ce există între trebuințe și mijloacele de a le satisface.*

Dacă distanța este nulă (respirație, reflexe pupilare, tuse, strănutat, secrețiuni etc.) lipsește o activitate mintală. Dacă este prea mare (foamea, care a determinat inventarea tuturor uneltelor de vînătoare și de pescuit, ale acelora necesare agriculturii etc., etc.) activitatea mintală este foarte întinsă.

3. Legea conștientizării

Legea precedentă are un corolar în ceea ce am numit *Legea conștientizării: individul ia cunoștință de un proces, de o relație sau de un obiect, cu atît mai tîrziu cu cît conduita sa a implicat timp mai îndelungat uzajul automat, inconștient al acestui proces, al acestei relații sau al acestui obiect* [1].

Iată cîteva exemple: dacă chestionați un copil despre diferențele sau asemănările obiectelor (ce asemănare există între un iepure de casă și o muscă ?), veți constata că, înainte de șase sau șapte ani, el va întîmpina multe greutăți în indicarea asemănărilor, în timp ce diferențele vor fi enumerate cu ușurință. Uneori se pare chiar că el nu înțelege noțiunea de asemănare, pe cîtă vreme aceea de deosebire îi este de mult familiară. Acest fapt ne pare paradoxal, fiindcă noi observăm că un copil mic are, din contră, tendința să trateze într-un mod identic (deci ca și cum s-ar asemăna) obiecte care în realitate sînt foarte deosebite. Am întîlnit un băiețaș de 18 luni, care, avînd o carte cu ilustrații pe care figura un cocoș, numea *coca* toate păsările și toate cărțile. Se părea că el zărește între aceste obiecte foarte diferite o asemănare care ne scapă nouă adulților, pentru că el le reunea în același cuvînt.

Aceasta înseamnă că, în virtutea unei alte legi (legea reproducerii asemănătorului) pe care o vom menționa mai departe, copilul tratează instinctiv în același fel tot ceea ce răspunde pentru el aceleiași trebuințe. Dar în curînd acest automatism este contrariat; realitatea nu se pleacă în fața acestui mod rudimentar de a lucra asupra ei. Individul resimte o lovitură, el nu-și atinge scopul și, în acest caz, ia cunoștință de deosebirea dintre lucruri. Numai tîrziu,

[1] A se vedea articolul meu *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant (Conștiința asemănării și deosebirii la copil).* În: „Arch. de Psychol.", XVII, 1918.

după ce a tratat deosebit obiecte, pe care trebuie să le trateze în mod asemănător, el va lua cunoștință de asemănarea lor. Un alt exemplu : pruncul se comportă, în mod natural, ca o mică personalitate, care are un *eu* foarte pregnant, un eu care dorește, care se apără și caută în toate felurile să-și afirme existența. Totuși, „conștiința de sine" nu vine decît mai tîrziu, cînd activitatea reflexă nu mai este suficientă acestei afirmări. Bernfeld presupune că momentul cînd intervine conștiința eului este momentul înțărcării, cînd copilul încetează de a se mai simți dependent [1].

J. Piaget a dat diferite exemple privitoare la legea conștientizării, exemple împrumutate din psihologia logicii infantile. Astfel, un copil este incapabil să definească un cuvînt pe care-l cunoaște foarte bine ; el „practică", el „întrebuințează definiția sa înainte de a-și da seama de ea" [2].

Funcția conștientizării este clară : să permită o adaptare care ar fi imposibilă fără prezența conștiinței. Noi mergem pe drum fără să gîndim nici la drum, nici la pașii noștri. Dar iată că drumul este barat la jumătate de lucrări de canalizare. În acest moment, noi luăm cunoștință de drum, de locul unde trebuie să călcăm, pentru a nu cădea în șanț. Am fost atenți, cu alte cuvinte, am făcut conștiente fenomene care nu erau astfel mai înainte.

Dar dacă funcțiunea acestei conștientizări, a acestei „mentalizări" este clară, modul cum operează conștiința, mecanismul acțiunii sale sînt complet obscure. Conștiința lucrează ea *singură* ca agent conștient sau mentalizarea nu este decît *concomitentul sufletesc* al unui mecanism fiziologic special, de exemplu o „corticalizare" a ajustărilor motrice ? — aceasta este o chestiune de care nu ne vom ocupa aici [3].

Legea conștientizării are ca oponentă *legea pierderii caracterului conștient : Pe măsură ce un act se mecanizează, el devine inconștient.* Inconștiența progresivă a actelor obișnuite este o ilustrare banală a acestei ultime legi.

[1] Bernfeld, *Psychologie des Säuglings (Psihologia sugaciului)*, Viena, 1925.

[2] J. Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (Judecata și raționamentul la copil)*, Neuchâtel et Paris, p. 78 și urm.

[3] A se vedea articolul meu, *La mentalisation (Mentalizarea)*. În : „Polskie Archiwum Psychologji", martie 1930. Conștiința ne apare ca ceva avînd o proprietate care lipsește proceselor fizice : proprietatea de a putea îmbrățișa o multiplicitate într-o unitate, proprietatea de a percepe raporturi de la mijloace la scopuri, de „a ține socoteală" de toate circumstanțele prezente, de a le privi într-o singură viziune pentru a adapta reacția convenabilă.

Se ştie că Le Bon a declarat că „orice educaţie trebuie să consiste în arta de a face să treacă conştientul în inconştient". Este foarte adevărat : idealul ar fi, într-adevăr, ca noi să putem „mănui" toate cunoştinţele noastre, ca purtarea să fie imediat şi automat influenţată de ele, fără a avea vreodată nevoie să ni le „amintim". Dar nu trebuie să uităm că acest stadiu de trecere din conştient la inconştient are, de cele mai multe ori, drept condiţie indispensabilă de a fi fost precedat de stadiul conştientizării, adică de trecerea din inconştient în conştient. Numai luînd cunoştinţă de unele greşeli pe care le făcea vorbind, copilul le va evita, mai întîi conştient, datorită unui act de atenţie voluntară, pe urmă se va obişnui să nu le mai comită.

De altfel, rolul respectiv al conştientului şi inconştientului în învăţare este încă o chestiune obscură şi care ar cere un studiu special. Se ştie cît este de greu, în experienţele de învăţare a traseului unui labirint, sau ale unei puzzle mecanice oarecare, de a distinge părţile respective ale conştientului şi ale inconştientului.

4. Legea anticipării

Ne rămîne să ne întrebăm în ce moment apare trebuinţa. Pentru a răspunde acestei chestiuni, trebuie să ne raportăm la deosebirea făcută mai sus, între trebuinţele care găsesc în ambianţa imediată alimentul satisfacerii lor (cum este respiraţia) şi acelea care nu sînt în cazul acesta şi cer, pentru a fi satisfăcute, o cercetare cîteodată destul de îndelungată. Or, este evident că în acest ultim caz, trebuinţa se manifestă dinainte, adică mai înainte ca viaţa să fie cu adevărat în pericol. Trebuinţa nu trădează încă un dezechilibru evident, ci numai un început de dezechilibru.

Pe de altă parte, am văzut că toate mecanismele protectoare ale echilibrului organic aveau drept funcţiune să păstreze acest echilibru, deci trebuia să intre în joc mai dinainte.

Această anticipare a reacţiei protectoare sau adaptative are o mare importanţă pentru conduită şi ea este atît de generală, încît putem să o formulăm ca pe o lege : *Orice trebuinţă care, prin natura sa riscă să nu poată fi satisfăcută imediat, apare anticipat* (adică înainte ca viaţa să fie în pericol).

Astfel, foamea apare cu mult înainte de momentul cînd noi am fi pe punctul să murim de inaniţie. Unele persoane care ţin post,

pot să rămînă trei pînă la patru săptămîni fără să mănînce. Am putea spune că noi mîncăm cu cincisprezece-douăzeci de zile mai devreme ?

Această limită care există între apariția unei trebuințe și momentul cînd dezordinea organică trădată este cu adevărat periculoasă pentru viață este foarte importantă. Dacă trebuințele care pretind o căutare de mijloace ar surveni în ultimul moment, individul ar fi pierdut, pentru că el n-ar putea să-și procure așa de repede obiectele necesare restabilirii echilibrului său organic. Vedem deci că această anticipare a trebuinței față de necesitatea reală are o mare valoare funcțională.

Observăm numaidecît că trebuințele care nu pot să fie imediat satisfăcute sînt în același timp acelea care cer de obicei intervenția vieții mintale. Am putea deci adăuga legii anticipării următorul corolar : *Orice trebuință a cărei satisfacere cere intervenția activității mintale (sau care mobilizează conduita în ansamblul ei) apare anticipat.* De altfel, fără această limită între apariția trebuinței și necesitatea reală a organismului, activitatea mintală ar fi imposibilă (întrucît ea n-ar mai ști unde să se plaseze) și n-ar mai avea nici un motiv de a fi.

Numai prezența acestei limite ne face să înțelegem curiozitatea și activitatea intelectuală a savantului ca fiind pe deplin dezinteresate, ca neavînd nici o legătură cu necesitățile conduitei. Se știe că de la Platon la H. Poincaré, știința a fost privită ca neurmărind nici un scop practic. Acesta din urmă a mers pînă la afirmația : „conștiința este scopul, iar acțiunea mijlocul“ [1]. Astfel de declarații corespund sentimentului intim al savantului, căruia adevărul obiectiv îi apare ca un ideal de atins. Dar pentru biolog acest sentiment se bazează pe o iluzie pe care ne-o explică legea anticipării : trebuința de adevăr științific nu decurge totdeauna, desigur, din trebuințele adaptării noastre prezente ; ea este o trebuință făcînd parte din ceea ce am numit aparatul nostru protector. Dar acestui aparat protector, acestui aparat, constînd în a urmări adevărul, nu-i putem înțelege existența (afară numai dacă vedem în el un lux făcut cadou de Mi-

[1] V. E. Meyerson, *De l'explication dans des sciences (Despre explicație în științe)*, vol. I, Paris, 1921, p. 33—36.

nerva), decît atribuindu-i funcțiunea de *a pregăti* totdeauna mai bine adaptarea la mediu. [1]

Remarca pe care am făcut-o se aplică, de asemenea, curiozității și activității copilului — întrucît există o mare asemănare între copil și savant. Curiozitatea infantilă pare să aibă un scop dezinteresat, fără legătură cu necesitățile imediate ale acțiunii. În realitate, ea răspunde unei trebuințe de creștere și interesele dictate de această trebuință anticipează asupra momentului cînd ele vor fi direct utile conduitei.

Legea anticipării este, după cum se vede, implicată în aceea a extensiunii mintale și în aceea a interesului momentan.

Totuși, nu se pare că legea anticipării guvernează de asemenea reacții care ar putea să se efectueze fără intervenția vieții mintale, care ar putea să se împlinească în orice moment, care nu depind de nici o cercetare, cum sînt, de pildă, nevoia de excreție (defecație, micțiune) și de somn ? Într-adevăr, într-o oarecare măsură putem refuza să ascultăm de intestin sau de vezica urinară. Dar obiecțiunea nu rămîne în picioare, deoarece viața socială a mentalizat trebuințele de excreție și, în circumstanțele în care trăim azi, satisfacerea lor nu poate fi imediată. Cît despre somn, cazul lui este puțin cam diferit. Ar fi foarte periculos pentru animal să cadă dintr-o dată adormit. Aici limita existentă între momentul cînd trebuința de somn și aceea cînd organismul este cu adevărat epuizat este foarte utilă individului, permițîndu-i să ia măsuri pentru a se culca în condiții care nu-i sînt defavorabile (să-și aleagă un loc ascuns etc.).

[1] Este adevărat că, de cele mai multe ori, nu savantul trage avantaje de pe urma muncii sale. El lucrează pentru specie și în paguba lui, el cheltuiește energia sa nervoasă fără beneficiu pentru organismul său. Într-o lucrare recentă, a cărei primă ediție apăruse în 1899 *(Les illusions évolutionistes)* (*Iluziile evoluționiste*, Paris, 1930), domnul André Lalande susține teza că evoluția este dublată de o disoluție, de o involuție, că în special progresul inteligenței slăbește viața corpului, că există „o relație inversă între gîndire și viață". Această teză ar putea să se sprijine, fără îndoială, pe fenomenul anticipației. Anticipația, condiție a progresului intelectual, favorizează disoluția mărind distanța între cheltuiala mintală și trebuințele organismului. Emancipînd aparatul de gîndire de aceste trebuințe, ea împinge pe individ să cheltuie energia sa într-un mod dezinteresat și prin urmare în detrimentul lui însuși (cum ar fi cazul pentru un industriaș care ar fabrica produse pe care nu le-ar consuma sau vinde niciodată).

nerva), decît atribuindu-i funcțiunea de *a pregăti* totdeauna mai bine adaptarea la mediu. [1]

Remarca pe care am făcut-o se aplică, de asemenea, curiozității și activității copilului — întrucît există o mare asemănare între copil și savant. Curiozitatea infantilă pare să aibă un scop dezinteresat, fără legătură cu necesitățile imediate ale acțiunii. În realitate, ea răspunde unei trebuințe de creștere și interesele dictate de această trebuință anticipează asupra momentului cînd ele vor fi direct utile conduitei.

Legea anticipării este, după cum se vede, implicată în aceea a extensiunii mintale și în aceea a interesului momentan.

Totuși, nu se pare că legea anticipării guvernează de asemenea reacții care ar putea să se efectueze fără intervenția vieții mintale, care ar putea să se împlinească în orice moment, care nu depind de nici o cercetare, cum sînt, de pildă, nevoia de excreție (defecație, micțiune) și de somn ? Într-adevăr, într-o oarecare măsură putem refuza să ascultăm de intestin sau de vezica urinară. Dar obiecțiunea nu rămîne în picioare, deoarece viața socială a mentalizat trebuințele de excreție și, în circumstanțele în care trăim azi, satisfacerea lor nu poate fi imediată. Cît despre somn, cazul lui este puțin cam diferit. Ar fi foarte periculos pentru animal să cadă dintr-o dată adormit. Aici limita existentă între momentul cînd trebuința de somn și aceea cînd organismul este cu adevărat epuizat este foarte utilă individului, permițîndu-i să ia măsuri pentru a se culca în condiții care nu-i sînt defavorabile (să-și aleagă un loc ascuns etc.).

[1] Este adevărat că, de cele mai multe ori, nu savantul trage avantaje de pe urma muncii sale. El lucrează pentru specie și în paguba lui, el cheltuiește energia sa nervoasă fără beneficiu pentru organismul său. Într-o lucrare recentă, a cărei primă ediție apăruse în 1899 *(Les illusions évolutionistes)* (*Iluziile evoluționiste*, Paris, 1930), domnul André Lalande susține teza că evoluția este dublată de o disoluție, de o involuție, că în special progresul inteligenței slăbește viața corpului, că există „o relație inversă între gîndire și viață". Această teză ar putea să se sprijine, fără îndoială, pe fenomenul anticipației. Anticipația, condiție a progresului intelectual, favorizează disoluția mărind distanța între cheltuiala mintală și trebuințele organismului. Emancipînd aparatul de gîndire de aceste trebuințe, ea împinge pe individ să cheltuie energia sa într-un mod dezinteresat și prin urmare în detrimentul lui însuși (cum ar fi cazul pentru un industriaș care ar fabrica produse pe care nu le-ar consuma sau vinde niciodată).

5. Legea interesului

Am analizat pînă aici legea trebuinței. Dar în realitate individul cu toate că este pus în mișcare de trebuință, urmărește totdeauna un *obiect*, vizează un scop *obiectiv* și nu dispariția trebuinței. Dacă lucrurile nu se prezintă totdeauna astfel cînd este vorba de trebuințe organice, cazul este general cînd este vorba de trebuințe psihice, care mobilizează în fiecare moment activitatea noastră mintală. Aceste trebuințe se proiectează oarecum în lumea externă și se transfigurează. Ele ne apar ca niște obiective de atins. Omul înfometat dorește pîine și nu anularea foamei sale, omul lacom, o cină suculentă și nu dispariția poftei sale (dispoziție pe care o va regreta cînd prînzul se va sfîrși). O durere, cu toate că este un indiciu de dezechilibru organic, devine pentru noi un obiect de îndepărtat și nu o trebuință de a reface echilibrul. Cu alte cuvinte, conduita noastră are o valoare pozitivă și nu negativă. Psihologic vorbind, ea este pusă în mișcare nu de o trebuință, ci de un *interes*.

Interesul este ceea ce are importanță la un moment dat, ceea ce are o valoare activă, pentru că aceasta răspunde unei trebuințe. Obiectul capabil să satisfacă o trebuință ne apare ca fiind interesant de a-l avea, și prin urmare de a ne conforma conduitei în acest sens. Putem deci să formulăm o lege a interesului, care nu este altceva decît un fel de aspect mai general, mai psihologic al legii trebuinței : *Orice conduită este dictată de un interes.* Adică : *Orice acțiune constă în a atinge scopul care ne interesează în momentul respectiv.*

Cuvîntul „interes" exprimă o relație de concordanță între subiectul și obiectul care-l interesează la un moment dat. Interesul nu este deci, evident, o calitate obiectivă a lucrurilor. Acestea nu devin interesante decît în măsura în care se raportează la o trebuință, decît în măsura în care sînt capabile să determine conduita în sensul dorit de subiect. Vederea pîinii determină imediat conduita adecvată.

Lucrurile se petrec ca și cînd reacțiile care interesează subiectul la un moment dat ar fi dinamogenizate. Interesul nu este așadar un agent misterios. În fiecare moment noi constatăm, observînd un om sau un animal în acțiune, că unele reacții se efectuează, iar altele nu. Noi numim „interes" ceea ce stimulează activarea reacțiilor. Această cauză nu este numai trebuința ; nu este nici obiectul singur ; *este obiectul în relația sa cu trebuința.* Reacția afectivă este rezultatul acțiunii combinate a trebuinței și mediului înconjurător (excitații externe). Această sinteză cauzală o numim „interes".

Privind conduita sub acest unghi, am afirmat la Congresul internațional de psihologie de la Roma din 1905, că interesul „este principiul fundamental al activității mintale“ [1]. Într-adevăr, cînd căutăm să justificăm sau să explicăm conduita noastră la un moment dat, sau direcția gîndirii noastre, ajungem întotdeauna la un ultim termen, dincolo de care nu putem trece : facem aceasta pentru că ne interesează.

A acționa, a avea o conduită înseamnă a alege la fiecare moment între o mulțime de reacții posibile. Mobilul acestei selecții continue este interesul.

De ce mergeți la gară ? — Pentru a lua trenul. — Dar de ce voiți să luați trenul ? — Pentru a merge la Londra. — Da, dar de ce mergeți la Londra ? — Pentru a asista la un congres. — Dar de ce doriți să asistați la acest congres ? — Pentru că mă interesează.

În ultimă instanță, noi facem totdeauna ceva pentru că acest ceva prezintă pentru noi un interes : a cîștiga bani, a merge la teatru, a face o operă de caritate, a lucra la o operă filantropică, a rătăci prin munți, a risca banii la jocuri de noroc, a călători în China, a face politică, a citi un jurnal... Este imposibil să găsim un act care să nu fie dictat de un interes.

Interesul, după cum am spus, nu este ceva misterios. Prin interes nu înțeleg deloc vreun *agent* specific, vreo entitate inteligentă, vreo entelichie (suflet, spirit etc.) care ar veni să guverneze reacțiile noastre și să le adapteze trebuințelor. Este pur și simplu numele pe care-l dau cauzei sau *coordonării cauzelor* care declanșează conduita dominantă la un moment dat. Dar observația îmi arată că activitatea unui organism este dirijată întotdeauna către satisfacerea unei trebuințe care îl interesează, aceea care este în interesul său. Și atunci, eu dau acestei cauze, sau acestei coordonări de cauze, numele de interes.

Iau deci cuvîntul interes în sensul de „ceea ce importă“. Ar trebui să instituim cuvîntul *import* (care există în englezește) ca substantiv al verbului *a importa*. Și am putea spune că ceea ce dirijează conduita noastră este „importul“, adică trebuința în relație cu ceea ce o poate satisface. Trebuința singură este incapabilă de a orienta conduita noastră. Ea poate provoca numai mișcări de tatonare. Conduita este orientată, atunci cînd organismul este determinat, nu numai de trebuință, dar și de obiectul capabil să-l satisfacă, de caracterele, de poziția sa în spațiu etc. S-ar putea spune

[1] V. *Atti del V Congresso internationale di Psicologia* (Acte de la al cincilea congres internațional de psihologie), Roma, 1905, p. 253.

că adevărata conduită implică o dublă adaptare : la mediul intern (trebuință) și adaptarea la mediul extern (obiect).

Cuvîntul „interes" exprimă foarte bine, după etimologia sa *(inter-esse*, a fi la mijloc) rolul de intermediar pe care-l joacă între organism și mediul înconjurător. Interesul este factorul care ajustează, care acordă mediul cu necesitățile organismului.

Rămîne pe seama științei biologice să descopere mecanismul care realizează această ajustare și acest acord [1].

6. Legea interesului momentan

Totuși, mai multe interese și mai multe trebuințe pot să apară în același timp. Care din ele va declanșa acțiunea ? Fiindcă, natural, individul nu poate să realizeze mai multe conduite deodată, nu poate să doarmă și să mănînce în același timp, să combată și să facă dragoste. Ei bine, ca în orice conflict, va învinge cel mai tare : trebuința cea mai urgentă în momentul considerat, interesul cel mai intens domină pe celelalte și captează reacția. Am socotit util să consemnez acest fapt fundamental al conduitei, în formă de lege. Legea interesului momentan : *„În orice moment, un organism reacționează urmînd linia celui mai mare interes.* [2]

Locke observase foarte bine această predominare a unui interes asupra altora :

„Dar cum în această lume noi sîntem atacați de diferite trebuințe *(uneasiness)* și distrași de diferite dorinți, ceea ce trebuie să căutăm după toate acestea, este : care din aceste trebuințe determină în primul rînd voința la actul următor ? Lucru la care putem răspunde că, de obicei, este aceea care cere o satisfacere mai grabnică, dintre toate cele de care credem că sîntem în stare să ne debarasăm . . .

„Cea mai mare trebuință prezentă este aceea care ne împinge să acționăm, este imboldul pe care-l simțim mereu și care de obicei determină voința în alegerea acțiunii imediat următoare" [3].

[1] V. lucrarea mea *Psychologie de l'enfant (Psihologia copilului)*, ed. a 2-a, 1909, p. 134 și ed. urm., capitolul *Conception psychobiologique de l'intérêt (Concepția psiho-biologică a interesului).*

[2] V. *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil (Schița unei teorii biologice a somnului).* În : „Arch. de Psychol.", IV, 1905, p. 280. În această lucrare dădusem a doua formulă a acestei legi : „În fiecare moment, instinctul care importă mai mult, o ia înaintea altora".

[3] Locke. *Essai sur l'entendement humain (Eseu asupra intelectului omenesc)* (trad. în fr. de Coste), Cartea a II-a, cap. XXI, § 40. A se vedea și § 31, 47 etc. Eu am înlocuit aici cuvîntul *inquiètude*, prin care Coste a tradus *uneasiness*, prin cuvîntul *„besoin"* (trebuință — N.T.).

Această lege a interesului momentan, se va spune probabil, că nu este decît o „tautologie". Căci nu judecăm interesul cel mai mare al organismului, la un moment dat, după reacția pe care o execută ? Astfel se întîmplă de cele mai multe ori. Putem totuși să verificăm indirect această lege prin trei fapte :

1. Printr-o introspecție sau, mai bine zis, prin mărturia indivizilor : aceștia declară că acțiunea pe care o aleg, printre altele posibile, este aceea care-i interesează mai mult în momentul considerat. Sînt surprins de o ploaie cu grindină și nu am umbrelă. Cu toate că sînt grăbit, merg să mă adăpostesc sub un acoperiș. Aceasta înseamnă că, în acel moment, mă interesează mai mult să nu fiu dat, decît să-mi continui drumul. Dar ploaia nu se oprește. Sfîrșesc prin a părăsi adăpostul meu, fiindcă doresc mai mult să nu scap trenul care trebuie să mă conducă acasă, decît să fiu udat. Într-un caz ca acesta, se vede foarte bine că urmînd celuilalt interes cu care este în cumpănă, interesul de „a nu fi udat" comandă sau nu conduita.

2. Printr-o experiență obiectivă. Intensificînd trebuința unui animal, împiedicînd, de pildă, un cîine să bea, să mănînce sau să doarmă cîtva timp, se vede foarte bine că purtarea sa va fi determinată de acea trebuință care a fost intensificată prin privare. Este de altfel inutil să mai insistăm asupra acestui fapt evident.

3. Observația ne arată de asemenea că o conduită se schimbă cînd trebuința a fost satisfăcută. O conduită poate fi întreruptă, la un moment dat, pentru a face loc unei alte conduite, apoi conduita primară este reluată (un individ își întrerupe lucrul pentru a merge să dejuneze sau să telefoneze etc.). Simpla observație externă ne face să ne dăm clar seama că aceste oscilații ale conduitei răspund oscilațiilor intensității sau nevoilor prezente.

Legea interesului momentan ne arată deci că un interes, ivindu-se brusc, poate să dea la o parte un interes precedent, însă nesatisfăcut ; de asemenea, un interes satisfăcut în mod brusc poate libera un alt interes prizonier, momentan refulat de el. Iată cîte un exemplu pentru fiecare.

Cînd o albină vine să se ospăteze cu resturile lăsate pe masa unde s-a cinat, puneți un pahar deasupra insectei ocupate cu satisfacerea poftei sale. Veți vedea atunci că, din moment ce ea își dă seama că este închisă va părăsi prînzul pentru a începe să zboare în pahar sau să caute o ieșire. Nu se va mai interesa de fructe sau dulceață atîta timp cît va fi captivă ca și cum interesul de a fugi, interesul libertății a refulat brusc interesul alimentar.

(Notăm în treacăt cît de mult acest instinct de independenţă, de libertate, de o intensitate aşa de mare la animal, a fost ignorat de psihologi, care îl menţionează rareori pe listele lor de instincte.)

Şi iată o a doua observaţie, care este opusă precedentei : Aveam odată un cîine mare, de rasă St. Bernard, căruia nu-i plăcea de loc să fie ţinut legat. Cînd era legat rămînea ore întregi în faţa culcuşului său, trăgînd de lanţ şi părea aşa de mult preocupat de dorinţa de libertate, încît nu mînca nici supa care i se dădea. Se poate oare spune că interesul (sau trebuinţa) de libertate inhiba interesul său pentru supă ? Desigur, şi iată proba : din momentul în care îl dezlegam, deşi stătuse ore întregi lîngă castronul său fără să-l fi atins, făcea cîteva sărituri care-l asigurau că era liber şi revenea la supa sa şi o devora cu lăcomie cu toate că se răcise !

Aceste două observaţii mi se par a fi exemplificări tipice ale legii interesului momentan. Această lege ne aminteşte două lucruri :

1. Cînd un interes este satisfăcut el dispare pentru a face numaidecît loc altuia.

2. Cînd două interese nesatisfăcute sînt prezente, cel mai important alungă pe celălalt.

O grijă izgoneşte altă grijă, cum foarte bine spune proverbul. Schopenhauer notase deja acest lucru :

„Cînd, în fine, pieptul ni s-a eliberat de grija care-l oprima, o alta îi ia numaidecît locul, alta, ale cărei elemente erau deja prezente în noi, dar pe care conştiinţa noastră nu o simţea ca pe o grijă, pentru că nu avea în acel moment puterea !... Dar acum, cînd locul este liber, aceste elemente care bat la uşă dau buzna şi se urcă pe tron, pentru a deveni grija dominantă a zilei..." [1]

[1] Schopenhauer, *Die Welt als Wille... (Lumea ca voinţă şi reprezentare),* Cartea a 4-a. Împrumut acest citat dintr-un articol al dr-ului Kollarits, care este unul din rarii autori care au recunoscut importanţa Legii interesului momentan. *(Das momentane Interesse bei nervösen und nicht nervösen Menschen) (Interesul momentan la oamenii care sînt sau nu nervoşi).* În : „Journ. f. Psychol. u. Neurol.", Ed. 21, 1915. Vezi, de asemenea, un articol al dr-ului Ch. Ladame, *La loi de l'intérêt momentané et de l'intérêt éloigné (Legea interesului momentan şi a interesului depărtat).* În : „Annales médico-psychol.", 1913. Ladame distinge interesul momentan şi interesul pentru viitor ; dar interesul pentru viitor este totuşi un interes prezent şi nu este decît un aspect particular al interesului momentan.

Am mai găsit o aluzie la această lege într-un articol al fiziologului O. Polimanti, *Ueber die Ursache und die biol. Bedeutung des Hungers (Despre cauza şi semnificaţia biologică a foamei),* Naturwiss. woch., 1911. *„Der Hunger folgt dem psychologischen Gesetz des Uberwiegens des augenblicklichen Interesses"* (Foamea se supune legii psihologice a predominării interesului momentan).

Am vorbit de interes ca de un dinamizator al reacțiilor. Lucrurile se petrec într-adevăr ca și cum obiectele care ne interesează aveau ca efect să dea drumul energiei, iar acelea care nu ne interesează, din contră, să împiedice capacitățile noastre energetice. Se pare că noi am avea în organismul nostru un rezervor de energie nervoasă datorită căreia, la un moment dat, putem să desfășurăm o mare forță de acțiune. Observația ne arată că același individ care primește în mod succesiv vești bune și vești rele (de exemplu în seara unei alegeri politice ale cărei rezultate parțiale sînt anunțate unele după altele) el trece dintr-un moment în altul, de la cea mai vie excitație la cea mai completă depresiune și viceversa.

E mult timp de cînd eu invocasem acest rezervor de energie pentru a explica dinamogenizarea.[1] Desigur este vorba aici de o ipoteză, fiindcă noi sîntem încă pe deplin ignoranți în ceea ce privește modul în care energia este distribuită în centrii nervoși. Probabil că nu centrii nervoși joacă acest rol de rezervor și, în acest caz, trebuie să invocăm glandele cu secreție internă, ca fierea, de exemplu, care, după cercetările lui Cannon[2], liberează zahăr cînd individul este în prada unei emoții. Oricare ar fi natura exactă a acestui mecanism, lucrurile se petrec ca și cum energia ar putea să fie brusc eliberată la un moment dat. Acest fel de a vedea este, de altfel, implicat în legea interesului momentan. De exemplu, dacă un animal este atacat pe neașteptate, este necesar ca el să dispună, *chiar în acest moment,* de o cantitate suficientă de energie pentru a fugi sau pentru a lupta, pentru a furniza un efort excepțional[3]. Cel mai simplu act de atenție dă probe de posibilitate a unei eliberări bruște de energie.

[1] V. „Arch. de Psychol.", vol. V, 1905, p. 56. Între timp această ipoteză a unui rezervor de energie a fost deja sugerată în special de Sherrington și de Mc Dougall (citați de Spearman, *The abilities of man Aptitudinile omului,* 1927, p. 124, 125). Vezi, de asemenea, frumosul articol al lui W. James, *The energies of man (Energiile omului),* 1906 (trad. în fr.). În: „Rev. de Philos.", 1907.

[2] W. B. Cannon, *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage (Schimbările corporale în durere, foame, spaimă și furie),* ed. a 2-a, New York, 1929.

[3] Să ilustrăm această eliberare bruscă de energie printr-o anecdotă celebră în analele istoriei Genevei. În noaptea de 11—12 decembrie 1602, cîțiva savoiarzi, reușind să escaladeze cetatea, pătrunseră în casa femeii Piaget. Aceasta, speriată, a găsit forța necesară pentru a transporta un dulap enorm în fața ușii sale. Ea a fost însă incapabilă să-l mai ridice după aceea.

7. Legea reproducerii cazurilor asemănătoare

Legile expuse pînă aici se referă la „resorturile" activității mintale. Trebuie să spunem acum două cuvinte despre legile care, după părerea mea, guvernează direcția reacției (privită din punct de vedere funcțional).

Am văzut că trebuința declanșează o reacție adecvată necesităților momentului, reacția care interesează. Dar cum se face că din toate reacțiile posibile, tocmai aceea care răspunde acestei necesități momentane este cea dinamizată ?

Ne apropiem cu aceasta de o problemă capitală a științei conduitei. În unele cazuri, reacția pe care o avem la un moment dat se găsește, grație mecanismelor ereditare, în conexiune înnăscută cu trebuința pe care trebuie să o satisfacă (vorbim atunci de reflexe, de instincte). În alte cazuri, *experiența cîștigată* este aceea care vine să alăture reacția necesară trebuinței.

Acest ultim caz îl vom cerceta în continuare. Ce se va întîmpla cu un organism care, simțind o trebuință, nu este înarmat cu reflexe sau instincte proprii să și-o satisfacă ? Ei bine, acest organism va pune în mișcare reacțiile care i-au fost mai înainte profitabile în situații asemănătoare. Și aceasta este tocmai ce exprimă legea noastră a reproducerii cazurilor asemănătoare. *Orice trebuință tinde să reproducă reacțiile (sau situațiile) care au fost anterior favorabile, să repete conduita care a reușit într-o circumstanță asemănătoare.*

Este aproape de prisos să mai dăm exemple referitoare la această lege. Primul lucru pe care-l facem, cînd sîntem luați prin surprindere este să repetăm ceea ce am făcut altădată în împrejurări analoage. Noi judecăm cazul nou, ne adaptăm lui în lumina cazului vechi care-i seamănă. Dacă găsim închisă poarta unei grădini unde mergem pentru prima oară, căutăm „secretele" care ne permit să deschidem porțile pe care le cunoaștem. Sau căutăm să vedem dacă există o sonerie.

Fără îndoială, avem de-a face aici cu o lege de o importanță considerabilă. Ea pune în evidență valoarea funcțională a memoriei, a obișnuinței. Face să beneficieze situația nouă de experiența cîștigată mai înainte.

Conduita se bazează deci pe o credință implicit deterministă : ceea ce a reușit ieri, va reuși astăzi, dacă împrejurările s'nt aproape aceleași. Circumstanțele nu sînt niciodată identice : în primul rînd momentul nu mai este același și, de asemenea, locul poate să nu

fie același ; circumstanțele noi nu pot fi decît asemănătoare (și nu identice) cu circumstanțele vechi. Dar noi ne comportăm ca și cum aceste diferențe de timp și loc nu afectează deloc relațiile dintre lucruri, ca și cum am percepe instinctiv analogia ca identitate. Astfel, aplicăm unei răni la brațul drept același medicament care odinioară a însănătoșit o rană la piciorul stîng. Fără această credință în niște raporturi permanente și imuabile, am avea un perpetuu sentiment de neliniște, de strîmtoare, am simți cum ne fuge pămîntul de sub picioare. Și, de fapt, noi sîntem încă dezorientați, derutați, cînd noutatea este prea diferită față de ceea ce e vechi, pentru ca să putem îndrepta conduita noastră printr-un mijloc deja cunoscut. [1]

Această tendință de a reproduce asemănătorul este atît de puternică încît, depășind scopul său, ea devine o ocazie de prejudecăți frecvente. Un copil a fost mușcat de un cîine ; el va crede că orice cîine îl va mușca. El a auzit că verbul *courir* la timpul trecut dă *couru* și din *mourir* el va trage pe *mouru* [2]. O stăpînă care a avut

[1] Nu mai este nevoie să mai amintim că această tendință de reproducere a asemănătorului, a percepe identitatea sub diferențele fenomenale stă la baza nu numai a obișnuinței, dar chiar a tuturor faptelor de inteligență, ca percepție, recunoaștere, raționament, formarea ideii generale etc. Ea este, de asemenea, fundamentul principiului identității și principiului substanței, așa după cum foarte bine a arătat Th. Ruyssen în remarcabila sa lucrare (*L'évolution du jugement, Evoluția judecății*, Paris, 1904), și care este printre primii care a privit problema judecății din punct de vedere biologic și funcțional. V. și J. Baldwin, *Le développement mental chez l'enfant (Dezvoltarea mintală la copil)* (tr. fr.), Paris, 1897, p. 294.

[2] Iată un exemplu, dintr-o mie, de tendința de reproducere a asemănătorului. Se vorbește unei doamne de un elvețian, d-rul B., docent privat la Bâle și pe care ea nu-l cunoaște. „Ea are numaidecît o imagine vizuală, îl vede, după cîteva ezitări, pe d-rul R. docent privat la Zürich, a cărui cunoștință a făcut-o cu cîțiva ani înainte. Imaginația îi prezintă deci un om concret, atras de asociația de naționalitate și de funcția comună a celor doi confrați" (Dr. Kollarits, *Observations de psychologie quotidienne, Observații de psihologie zilnică).* În : „Arch. de Psychol.", XIV, 1914, p. 231).

Se găsesc în acest articol numeroase observații de același gen : imagini vizuale de personaje și locuri necunoscute. „Dacă gîndesc la un loc pe care nu l-am văzut niciodată, spune autorul, și pe care nu ajung să mi-l reprezint, simt totdeauna un sentiment de plictiseală". Această plictiseală trădează, natural, tendința către asemănător care nu se realizează.

neplăceri cu o bucătăreasă roşcovană, va refuza să angajeze o altă roşcovană, crezînd că aceleaşi neplăceri se vor repeta cu ea etc. [1]

Punctul nostru de vedere funcţional ne permite să abordăm sub un nou aspect faimoasa chestiune a „legilor asociaţiei".

Se ştie că doctrina clasică a asociaţiilor de idei a formulat două legi de asociaţie : aceea a contiguităţii şi aceea a asemănării. S-a discutat mult pentru a se şti care din ele ar merita întîietate. [2] Părerea mea este că ele sînt amîndouă adevărate, dar fiecare pe planul ei diferit. Pe planul *mecanismului,* orice asociaţie se reduce la o contiguitate. Ideile, imaginile sau mişcările care au fost prezentate împreună nu pot să se lege decît prin contiguitate şi nu ne putem aminti una din ele, fără ca, într-un fel sau altul, o conexiune oarecare să permită excitaţiei să treacă de la una la alta. [3]

Dar pe plan *funcţional,* orice asociaţie este, dimpotrivă, o asociaţie pentru asemănare. Ne dăm imediat seama de aceasta întrebîndu-ne „la ce serveşte asociaţia", asociaţia care se creează ca şi reproducerea asociativă. Or, ea serveşte, evident, la îmbogăţirea organismului în aşa fel încît cînd o situaţie se prezintă apar toate elementele care aparţinuseră mai înainte situaţiilor asemănătoare. Ea serveşte să reducă ceea ce este nou la ceea ce este cunoscut, prin

[1] Credinţa în determinism nu este deci, cum se spune deseori, o cucerire a ştiinţei survenită relativ tîrziu în evoluţia omenirii. Ea este, din contră, implicată în primele reacţii ale copilului şi primitivului. Această tendinţă este aşa de puternică încît, atunci cînd succesiunea aşteptată nu are loc, acesta invocă o forţă supranaturală cu scopul de a-şi explica această excepţie de la reproducerea asemănătorului. Exact ca şi ştiinţa care invocă o energie potenţială pentru a explica faptele care fără ea ar fi contrare principiului conservării energiei. Progresul ştiinţei a constat în limitarea determinismului, în analiza cazurilor în care el intervine, în a cunoaşte şi nu în a inventa.

[2] Ed. Claparède, *L'association des idée (Asociaţia de idei),* Paris, 1903, p. 23 ; vezi şi „Arch. de Ps.", XVII, 1918, p. 78.

[3] Lăsăm la o parte aici chestiunea de a şti, cum pretindea doctrina clasică, dacă o asociaţie formîndu-se între *a* şi *b,* prezenţa lui *a* este deajuns ca să evoce pe *b,* dacă *a* posedă în sine forţa reproductivă necesară. Lucrul a fost contestat în special de K. Lewin, care, în urma unor experienţe îndelungate *(Das Grundgesetz der Association Legea de bază a asociaţiilor,* „Z.f. Psychol.", Bd. 77, 1917, şi „Ps. Forschung", I şi II, 1921—1922), declară că forţa evocatoare nu emană de la inductor, ci de la un izvor de energie mai adînc „dispoziţia de a activa" a individului. Este în afară de orice îndoială că lucrurile stau astfel cu asociaţiile gîndirii adaptate, care sînt comandate de trebuinţă şi interes (a se vedea studiul meu *Assoc. des idée Asociaţia de idei,* 1903, p. 136, 172, 233 etc.). Chiar obişnuinţa îşi are rădăcina într-o trebuinţă. (v. Larguier Des Bancels, art. în „Rev. philos.", 1930, II ,p. 183 şi urm., şi Baldwin, *Op. lit.,* p. 194).

mijlocirea unui termen identic sau asemănător. Cu alte cuvinte, procesul asociației are ca funcțiune să facă organismul să beneficieze de experiența cîștigată.

Totuși, cît privește mecanismul adaptat acestei funcțiuni, domnește încă întunericul. Deoarece asociația singură nu este de ajuns să dea naștere reacției adecvate. Numai reacțiile, gîndurile *utile* reapar în mod real. Reacțiile inutile tind să fie eliminate. Cine este agentul alegerii ? Trebuința, interesul, am spus-o. Dar *cum* operează acest interes selecția și cum se face că deseori, numai reacțiile utile se fixează în memorie, aceasta scapă încă științei noastre [1].

8. Legea tatonării

Reproducerea asemănătorului este imposibilă cînd situația este cu totul nouă. Sau este inoperantă. Ce se petrece ? Vedem apărînd atunci un nou tip de conduită, a cărei semnificație funcțională nu lasă nici o îndoială, tatonarea. Și am putea enunța următoarea lege : *Cînd o situație este atît de nouă încît nu evocă nici o asociație prin asemănare, sau cînd repetiția similitudinii este ineficace, trebuința declanșează o serie de reacții de căutare, reacții de încercare, de tatonare.*

Nu insist asupra acestui fenomen pe care biologul Jennings l-a pus primul în lumină [2]. Se va vedea mai departe (capitolul asupra „psihologiei inteligenței") ce rol joacă tatonarea în desfășurarea inteligenței.

9. Legea compensației

Cînd, pentru un motiv oarecare, o nevoie nu poate fi satisfăcută, un nou mecanism intră în joc, și anume compensația. Și cum acest mecanism este foarte general în economia organismului, putem face din el o lege : *Cînd echilibrul deranjat nu poate să fie restabilit printr-o reacție adecvată, el este compensat de o reacție antagonistă față de deviația căreia-i dă naștere.*

[1] A se vedea în cartea lui Koffka *(Die Grundlagen der psychischen Entwicklung (Bazele dezvoltării sufletești)*, Osterwieck, 1925, p. 115 și urm.), discuția asupra acestei chestiuni în special ceea ce se referă la fiecare și la eliminarea gesturilor inutile în experiența cu labirintul, cu cutii cu truc etc., la animal și la om.

[2] H. S. Jennings, *Behavior of the lower organisms (Comportamentul organismelor mici)*, Washington, 1904.

A compensa nu înseamnă a suprima lipsa care provoacă trebuința : înseamnă a o balansa printr-un aport de sens contrariu. Compensația este deci o stratagemă întrebuințată de organism pentru a para un dezechilibru. Fiecare știe că la acela care are un picior prea scurt, coloana vertebrală prezintă o îndoitură „compensatoare". Inima rănită se hipertrofiază pentru a compensa oarecum calitatea prin cantitate.

În domeniul psihologic compensația joacă un mare rol. Flournoy văzuse deja funcția compensatoare a romanelor somnambulice ; Freud a remarcat pe aceea a viselor și a numeroaselor obsesii ; Ribot, pe aceea a gîndirii afective [1] etc. Lombroso vedea în geniu, acum șaizeci de ani, o supracompensație a unui organism degenerat.

Noțiunea de compensație a pătruns mai ales în preocupările psihologilor copilăriei și ale educatorilor începînd din anul 1907, de cînd cu lucrările lui Adler. După Adler, cea mai mare parte a defectelor copiilor s-ar datora compensației unei inferiorități congenitale. Această idee este, de altfel, foarte fecundă.

Cîteodată însă este foarte greu să distingi compensația — care nu este decît o stratagemă pentru a masca dezechilibrul — de satisfacerea reală a trebuinței, care restabilește acest echilibru. Astfel în jocurile copiilor se întîlnesc cele două procese. S-a scris despre jocurile copiilor ca fiind toate niște fenomene de compensație [2]. Activitatea de joc ar compensa insuficiența activităților lor utile. Dar aceasta înseamnă a merge prea departe. Dacă este adevărat că, sub imboldul creșterii, copilul prezintă o nevoie de a învinge realitatea care-i rezistă și poate să o satisfacă fictiv prin joc, jocul satisface înainte de toate nevoia de dezvoltare a copilului și nu este numai o stratagemă care maschează slăbiciunea lor.

Este adevărat că în unele cazuri jocul este pur compensator, în special jocul adultului. Și la copil de asemenea, mai ales dacă suferă de inferioritate, jocul îi poate permite să joace rolul de dominator pe care i-l interzice viața reală. Aici avem un fel de compensație

[1] Vezi interesanta comunicare făcută la congresul internațional de psihologie din Geneva în 1909 : dr. S. Szecsi, *Psychiche Kompensation als Übergang vom Normalen ins Pathologische (Compensația psihologică ca trecere de la normal la patologic)*, Raport, p. 792.

[2] E. S. Robinson, *The compensatory funcțion of makebeieve play (Funcțiunea compensatorie din formele jocului)*. În : „Ps. Rev.", 1920. Vezi și lucrarea mea *Ps. de l'enfant*, p. 444.

afectivă [1]. Dar ceea ce are valoare compensatorie este mai mult *conținutul* jocului decît jocul însuși. Jocul, ca joc, satisface o tendință profundă a copilului.

10. Legea autonomiei funcționale

Să mai formulăm încă o ultimă lege funcțională care merită să rețină atenția educatorului : *În fiecare moment al dezvoltării sale, o ființă animală constituie o unitate funcțională, adică capacitățile sale de reacție sînt adaptate trebuințelor sale.*

Cu alte cuvinte, un copil, considerat în sine, nu este o ființă imperfectă, un adult incomplet, ci un individ care are autonomia sa. Un mormoloc este o ființă care-și are independența sa și a cărei funcționare este perfectă ca și aceea a unei broaște ; el nu este o broască necompletă, o broască din punct de vedere funcțional, insuficientă. Vom găsi mai departe dezvoltarea acestei idei, care nu mai este nouă, cu toate că este uneori contestată.

Are această lege o importanță destul de mare pentru practica educativă ? Desigur. Ca și altele, ea contribuie la schimbarea imaginii pe care lumea și-a făcut-o pînă în prezent asupra procesului educației. Din moment ce copilul este o ființă „autonomă", completă, avînd viața sa proprie, se poate stabili că, din punctul de vedere al copilului, educația nu este o pregătire pentru viață, ci ea însăși este o *viață*.

Voi încerca să arăt, în ultimul capitol al acestei cărți, toată bogăția pe care o conține, pentru educator, această îndrăzneață formulă.

Toate legile funcționale mari pe care am încercat să le adun aici cred că pot să fie utile educatorului dornic să-și facă un aliat din natura copilului. Cea mai mare parte dintre ele ar fi cerut o dezvoltare mai amplă. Multe puncte rămîn încă obscure în determinismul adaptării fiziologice și mintale ! Dar nu mi-am propus să fac în aceste pagini decît o simplă introducere la cele ce urmează.

[1] Lehman și Witty *(Playing school, a compensatory mechanism Jocul de-a școala, mecanism compensator.* În : „Ps. Rev.", 1926) au constatat că școlarii negri se jucau mai mult „de-a școala" decît colegii lor albi, lucru care s-ar explica prin nevoia de a compensa condiția inferioară în care se găsesc.

J. J. ROUSSEAU
ȘI CONCEPȚIA FUNCȚIONALĂ DESPRE COPILĂRIE [1]

Ce este un copil ? La ce servește copilăria ?

Iată întrebări puse în mod net spiritului, în timpurile cînd acesta considera ființele vii, ca reprezentanți imuabili ai tipurilor naturale, a căror multiplă replică ar fi. Desigur, se credea atunci că indivizii, ca să ajungă la starea lor perfectă, trebuie să parcurgă un drum oarecare, de la punctul de plecare la punctul de sosire, ca și o săgeată care pleacă din arc spre a ajunge la țintă și acest drum îl constituie copilăria. În cazul acesta a ne mai întreba ce semnificație are copilăria este pur și simplu o absurditate : „servește" oare la ceva traiectoria parcursă de săgeată ?

Revoluția pe care a produs-o teoria evoluționistă, nu numai în științele naturale, dar în toate obișnuințele noastre de a gîndi, ne face să nu ne mai opunem problemei de mai sus. Mai mult încă, noi o simțim impunîndu-ni-se. Obișnuiți cum sîntem să considerăm că în lupta pentru existență tot ceea ce a putut fi dezavantajos speciei a dispărut, ne întrebăm cu mirare cum se face că o perioadă așa de neadaptată necesităților vieții înconjurătoare, cum este copilăria, nu numai că n-a fost suprimată, dar s-a dezvoltat mereu, în așa fel încît speciile cele mai sus plasate pe scara animală au copilăria cea mai lungă ?

„Considerînd copilăria în sine, există oare pe lume o ființă mai slabă, mai disprețuibilă, mai mult lăsată la cheremul lumii înconjurătoare, care are atît de mare nevoie de milă, de dragoste, de protecție, decît copilul ?" [2] De ce natura a protejat tocmai această perioadă atît de precară ? De ce a dat ea naștere la instincte capabile să-i asigure prelungirea, ca instinctele materne, de pildă ? Fără îndoială, fiindcă această perioadă este utilă individului și speciei.

[1] Acest capitol a apărut sub formă de articol în „Revue de Métaphysique et de Morale" (Paris), nr. special consacrat lui J. J. Rousseau, mai 1912.

[2] *La nouvelle Héloise*, V *(Noua Heloiză).*

Numai către sfîrşitul secolului al XIX-lea, sub influenţa ideilor darwiniste, s-a pus această problemă şi s-a propus o soluţie. Spencer a atins-o numai în treacăt [1]. Primul autor care a abordat-o cu oarecare interes este, dacă nu mă înşel, americanul John Fiske, care în *Out lines of cosmic philosophy* (Schiţe din filozofia cosmică), apărută în 1874, discută semnificaţia copilăriei — *meaning of infancy*. Mai tîrziu, el a revenit asupra rolului jucat de copilărie în evoluţia omenirii, într-un discurs pronunţat la New York, în 1895 [2]. Copilăria, după cum arată el, este utilă individului pentru că ea este o perioadă de plasticitate extrem de favorabilă dezvoltării funcţiunilor fizice şi mintale. Fără ca să cunoască aceste studii, Karl Groos a completat această teorie în 1896, subliniind importanţa pe care o are jocul în dezvoltarea animalelor, şi a propus să se considere copilăria ca fiind o perioadă servind jocului aptitudinilor de care adultul va avea nevoie mai tîrziu.

Or, J. J. Rousseau văzuse foarte bine toate acestea. El este desigur primul care a fost preocupat de întrebarea : „pentru ce copilăria ?“ şi a dat chiar un răspuns atît de satisfăcător, încît acelea care se dau azi nu fac altceva decît să dezvolte, să precizeze, în lumina ştiinţei contemporane, schiţa pe care el o conturase într-o intuiţie genială extraordinară şi cu o siguranţă atît de mare.

„Ne plîngem de starea de copilărie ; nu se vede că rasa ar fi pierit dacă omul n-ar fi început prin a fi copil“, declară el de la început. Şi această declaraţie, să observăm bine, nu este numai o simplă remarcă aruncată în treacăt ; ea figurează pe prima pagină a lui *Emile*. Pe ea şi pe altele asemănătoare, se va baza întregul său sistem educativ. Rousseau a înţeles foarte bine că a lua o atitudine faţă de copil, a se informa despre valoarea copilăriei, este prima datorie a unui educator conştiincios. Întregul sens pe care-l vom da educaţiei nu depinde oare de semnificaţia pozitivă sau negativă pe care o atribuim copilăriei ? Şi Rousseau ia imediat o poziţie ; el este pentru partea pozitivă : fără copilărie, rasa ar fi pierit. Această simplă remarcă, în aparenţă pacifică, este plină de întreaga revoluţie pe care *Emile* o stîrneşte în lumea pedagogiei. Deoarece ea dă imediat naştere unei întrebări pe care educatorul nu va mai putea

[1] Spencer, *De l'éducation (Despre educaţie)*, cap. II (acest capitol datează din 1854).

[2] Aceste două studii au fost retipărite în 1909 sub titlul : *Meaning of infancy (Semnificaţia copilăriei)*, Boston şi New York. Nu le cunoşteam cînd, în lucrarea mea *Psychologie de l'enfant*, am abordat la rîndul meu această chestiune a utilităţii copilăriei.

să nu şi-o pună şi care-l va conduce foarte departe. Dacă rasa ar fi pierit fără starea de copilărie, aceasta înseamnă că ea (copilăria) este utilă. Dar în ce măsură este utilă ? Copilăria nu este deci această stare de imperfecţiune pe care trebuie să ne forţăm a o corija cît mai degrabă ? Copilăria ar fi, aşadar, un bine şi nu un rău necesar ?

Rousseau dă un răspuns admirabil acestor întrebări : „Dacă omul s-ar naşte mare şi tare, forţa şi talia lui i-ar fi inutile pînă în momentul cînd el ar fi învăţat să se servească de ele ; ele i-ar fi prejudiciabile împiedicînd pe alţii să se gîndească a-l îngriji ; şi, lăsat singur, el ar muri de mizerie înainte de a fi cunoscut trebuinţele sale".

La prima vedere, această justificare nu pare altceva decît un paradox. Cum, dacă omul s-ar naşte puternic, ar muri din cauză că nu s-ar lăsa să fie îngrijit ? Absurd ! Fiindcă dacă omul s-ar naşte puternic, el n-ar avea nevoie de această asistenţă ! Se înţelege că asemenea explicaţii n-au intrat în capul multora din lectorii săi de odinioară şi de azi.

Totuşi, raţionamentul este adevărat. „Să presupunem că un copil ar fi avut la naştere statura şi forţa unui om dezvoltat ; acest om-copil ar fi un perfect imbecil, un automat, o statuie imobilă şi aproape nesimţitoare (insensibilă). El n-ar vedea nimic, n-ar auzi nimic... Acest om format aşa, dintr-o dată, n-ar putea nici să se ridice pe picioarele sale şi i-ar trebui mult timp pentru a învăţa să-şi menţină echilibrul. El ar simţi neajunsurile trebuinţelor sale, fără a le cunoaşte".

Rousseau distinge deci foarte bine aceste două aspecte ale organismului pe care noi le numim structura şi funcţiunea. Nu este deajuns să avem organe ; trebuie să ştim a ne servi de ele ; şi cu cît aceste organe sînt mai dezvoltate, cu atît mai mult munca solicitată este mai precisă şi mai delicată şi, prin urmare, perioada necesară să le facă funcţionabile trebuie să fie cu atît mai lungă. De altfel, funcţia este una din condiţiile formării structurii ; aceste două aspecte sînt inseparabile ; observaţia însăşi ne arată acest lucru. Remarca lui Rousseau face să apară, într-o formă pitorească, imposibilitatea disocierii lor.

Pentru Rousseau, ca şi pentru biologii de azi, dezvoltarea implică o stimulare, un exerciţiu continuu al organelor de dezvoltat. Natura vrea astfel ; ori, perioada rezervată de ea acestui exerciţiu este copilăria. Trebuie deci „să respectăm copilăria", să lăsăm curs liber mişcărilor vioaie, căci se greşeşte cînd se crede că ele trebuie reprimate : „Lăsaţi natura să lucreze mult timp înainte de a vă amesteca să lucraţi în locul ei, ca să nu contrariaţi operaţiile sale".

Ceea ce pentru pedant este timp pierdut, în realitate este timp cîștigat : „Nu înseamnă nimic să fii fericit ? Nu înseamnă nimic să sări, să joci, să alergi toată ziua ?“

Din moment ce copilăria este utilă, trebuie deci să acordăm copilului o considerație particulară. Copilul în sine devine interesant. El nu mai este, cum se credea, o ființă imperfectă, incompletă, pe care era vorba să o perfecționăm și să o completăm după modelul furnizat de omul adult. Punctul de vedere se schimbă cu totul : copilul are și el o viață, viața *sa*. El are dreptul să trăiască această viață, să o trăiască fericit. Cît de departe sîntem de concepția comună !

În dorința mea de a arăta cît de fidel concordă felul de a vedea al lui Rousseau cu concepțiile despre copilărie — care se impun astăzi biologilor și psihologilor — trebuie să amintesc, pe scurt, cele trei izvoare din care ea decurge :

Mai întîi doctrina evoluționistă. Am citat deja memoriul puțin cunoscut al lui Fiske și acela al lui Karl Groos, care a avut un adevărat răsunet. Ar trebui să mai menționăm încă numeroasele lucrări stîrnite de influența faimoasei legi biogenetice, care au dus pe Spencer și mai ales pe Stanley Hall și elevii săi la conceperea copilăriei ca o perioadă de recapitulare ancestrală, recapitulare de altfel necesară și indispensabilă formării adultului.

Plecînd de la un cu totul alt punct de vedere, școala pragmatică cu W. James, J. Dewey, I. King, pentru care omul este în primul rînd o ființă activă, consideră activitatea omenească sub unghiul psihologiei funcționale sau dinamice, pe care o opune psihologiei statice, structurale. Punctul de vedere funcțional consistă în a căuta, nu numai în virtutea cărui mecanism un om (sau un copil) se comportă într-un fel sau altul, dar de ce lucrează așa în acel moment. Activitatea sufletească nu trebuie niciodată să fie dezlipită de condițiile mediului care au făcut-o să iasă la lumină. Aplicată la copil, această metodă funcțională ne face să interpretăm actele sale, raportîndu-le nu la o măsură străină mentalității sale proprii, ci la nevoile pe care au scopul să le satisfacă. Pentru a ne da seama de aceste nevoi, de experiențele pe care le face copilul și în care eul său este angajat, este indispensabil să ne coborîm la nivelul său, la a considera viața sa pentru sine însuși, ca un tot autonom. Pragmatiștii au ajuns să acorde copilăriei, așa cum este, o atenție specială și să înlăture opinia celor care se încăpățînau să compare procesele mintale ale copilului cu cele ale adultului, pe care le iau ca normă, reducînd copilăria la o stare de imperfecțiune, care nu merită să facă obiectul unei științe.

Este interesant de notat că evoluționismul și pragmatismul, ale căror metode sînt oarecum opuse, fiindcă unul consideră copilul în raport cu rasa și celălalt în sine însuși, ajung totuși la concluzii identice în ceea ce privește importanța funcțională și autonomia vieții copilărești.

Educatorii, la rîndul lor, cel puțin aceia care observă și gîndesc, au ajuns pe căi diferite la același punct ca și biologii și pragmatiștii. Ineficacitatea dezolantă a metodelor școlare uzuale, din care nu se poate scoate ceva decît constrîngînd pe elevi și care nu duc decît la supraîncărcarea memoriei lor, faptul că extinderea instrucțiunii n-a adus o scădere a criminalității, un fel de intuiție a necesităților psihologice, toți acești factori i-au determinat să creadă că se merge pe un drum greșit, întrebuințîndu-se metode care nu ating pe copil decît pe dinafară și că ar fi preferabil să se pună în joc activitatea, pentru ca dezvoltarea sa să fie mai liberă, mai spontană. Acești educatori — dintre care mai mulți sînt în curent cu mișcarea psihologică și biologică, dar care în majoritate sînt simpli practicanți, lucru care mărește interesul acordului lor cu psihologii — acești educatori preconizează deci, în opoziție cu procedeul steril al îndopării școlare, o pedagogie care se adresează mobilurilor interioare ale școlarului. Deoarece pentru a pune în joc aceste mobiluri trebuie să le cunoască, pedagogii noștri ajung să se intereseze de dezvoltarea spontană a copilului și să dea vieții și actelor sale naturale o atenție cu totul nouă, eforturile lor în această direcție amestecîndu-se, din fericire, cu acelea ale savanților și filozofilor.

Dacă pentru a ilustra această mișcare neopedagogică ar trebui nume, am putea cita multe. Diferiți autori din toate țările au exprimat, într-un mod mai mult sau mai puțin conștient, mai mult sau mai puțin precis, mai mult sau mai puțin aprofundat, o concepție funcțională a copilăriei. În Franța, d-nii P. Lacombe, Le Bon, Laisant, de Fleury, C. Wagner, d-ra Dougard sînt, poate fără să știe, buni reprezentanți ai „funcționalismului", ca și d-l Brunot, cînd cere o pedagogie a vorbirii mai puțin scolastică și mecanică, mai vie, fondată mai mult pe experiența limbajului, și d-l Quénioux cînd cere un învățămînt al desenului care să țină seamă de mersul natural al desenului infantil. D-na Montessori și d-ra Francia în Italia, d-l Kerschensteiner din München, promotorul lui *Arbeitsschulen*, școala muncii, pe care o opune școlii cărții, *Buchschulen*, d-l Berthold Otto, directorul unei școli din Prusia, ale cărui scrieri originale și spirit novator încep să rețină atenția, d-l Lietz și fondatorii școlilor noi, toți pot să fie clasați, pe trepte deosebite, în cohorta protagoniștilor concepției funcționale asupra copilăriei și educației.

Scopul acestor modeste pagini este de a arăta că genetiștii, pragmatiștii și neoeducatorii au avut toți ca înaintaș pe Jean-Jacques al nostru [1]. Lucrul acesta se știe, desigur, și eu n-am pretenția să-l fi descoperit. Totuși, este poate interesant să constatăm că principalele afirmații la care a condus știința copilului, sub forma ei cea mai recentă, se găsesc clar exprimate în *Emile*. Pentru a prescurta, le voi degaja sub forma cîtorva formule, cărora le-am putea da numele de *legi*, fiindcă se pare că ele exprimă foarte bine niște raporturi constante.

Aceste legi sînt în număr de cinci : *Legea succesiunii genetice, Legea exercițiului genetico-funcțional, Legea adaptării (sau utilității) funcționale, Legea autonomiei funcționale, Legea individualității.*

Toate aceste legi sînt implicit sau explicit admise de către Rousseau, iar conținutul lor înțeles ca adevăruri evidente, pe care el sprijină pledoariile și rechizitoriile sale. Aproape că s-ar putea distribui, sub aceste cinci rubrici, întregul *Emile*. Lectorul să nu aibă teamă, nu este ceea ce-mi propun să fac, cu toată tentația de a mări numărul citatelor ! Cîteva exemple vor fi de ajuns să arate perspicacitatea impresionantă, manifestată de cetățeanul Genevei. [2]

I. **Legea succesiunii genetice.** *Copilul se dezvoltă în mod natural trecînd printr-un număr de etape care se succed în ordine constantă.* Aceasta este o lege generală. Ea are un corolar : *Aceste etape sînt aceleași pe care le-a parcurs spiritul omenirii.* Și de aici se deduce o aplicație practică : *educația trebuie să se conformeze mersului evoluției mintale.*

Această idee a unei ordine imuabile în dezvoltare, ordine fixată de natură, este subliniată foarte net de Rousseau și el revine asupra ei la orice ocazie ; ea inspiră toată lucrarea sa. De la începutul lui *Emile*, el opune „educației dată de oameni" și „educației prin lucruri", această „educație a naturii", constînd în „dezvoltarea internă a facultăților și organelor noastre" ; această educație internă este cea mai importantă tocmai pentru că este aceea asupra căreia „noi nu avem nici o putere" ; celelalte două „trebuie stabilite după ea". „Observați natura și urmați drumul pe care vi-l

[1] Se știe că J. Jacques este genevez, iar dr. Claparède a scris aceste rînduri în numele Genevei (N.T.).

[2] Toate exemplele, fără indicații de izvor, sînt extrase din *Emile*. Am reunit deseori, într-un singur citat, pasaje provenind din diferite părți ale acestei opere ; aceste pasaje sînt întotdeauna separate unele de altele prin puncte de suspensie.

croieşte... Natura vrea copii care să fie copii înainte de a fi oameni. Dacă vrem să schimbăm această ordine, vom produce fructe înainte de vreme, care nu vor avea nici maturitate, nici gust".

Această „ordine a Naturii" îl interesează mai mult pe Rousseau sub raportul aplicaţiilor practice pe care le comandă. Această ordine trebuie respectată : „Lăsaţi timp îndelungat naturii să lucreze înainte de a vă amesteca să lucraţi în locul ei, ca să nu contrariaţi operaţiile sale... Natura dispune de mijloace pentru a fortifica şi a face să crească corpul, pe care nu trebuie să le contrariem niciodată". Nimic nu este mai vătămător decît intervenţiile nepotrivite ; mai bine este să nu se facă nimic decît să se facă rău, iar atunci cînd ai îndoială, abţine-te. De aici această *educaţie negativă* care răspunde unui adevăr atît de profund şi care a părut aşa de paradoxală că însuşi Jean-Jacques, cînd amintea că „cea mai mare, cea mai importantă, cea mai utilă regulă în toată educaţia, nu este de a cîştiga timp, ci de a-l pierde", roagă pe lector să-i ierte paradoxele !

De altfel, educatorul poate să intervină pentru „a seconda Natura". Dar trebuie ca el „să trateze pe elevul său după vîrsta sa" fiindcă „fiecare vîrstă are resorturile care o pun în mişcare". Iată sosind timpul studiilor ; cine va alege pe acelea care convin la un moment dat ? „Nu eu fac această alegere în mod arbitrar, ci natura este aceea care o indică". Chiar în domeniul moral „trebuie să dăm la o parte exemplele care sînt sub ochii noştri şi să căutăm pe acelea unde dezvoltările succesive se fac după ordinea Naturii". Rousseau se plînge în special, de altfel cum ar trebui să ne plîngem şi azi, că la vîrsta celei mai intense activităţi mărginim pe tineri la studii pur speculative" ; astfel „contrariem nu mai puţin raţiunea decît Natura".

Una din criticile pe care putem să le adresăm tuturor metodelor noastre, tuturor programelor de învăţămînt, este că ele au fost dictate de preocupări *logice* şi nu *psihologice*. Se prezintă într-o ordine logică şi într-un mod conform raţiunii adultului, nişte discipline care, din contră, n-ar putea să fie asimilate decît dacă ar fi apropiate intereselor fiecărei vîrste.

Cît de bine înţelesese Rousseau ! El se silea să fondeze propoziţiile sale de reformă, nu pe raţionamentul pur, cum au făcut aproape toţi pedagogii dinaintea lui şi mulţi după el, ci pe observaţie : „Ceea ce mă face mai afirmativ, zice el cu dreptate, este că, în loc de a mă deda spiritului de sistem, dau cît mai puţină importanţă raţionamentului şi nu mă încred decît în observaţie"...

Să nu facem deci să intervină raţiunea cînd copilul nu este încă susceptibil să-i înţeleagă decretele :

„Copilăria are feluri de a vedea, de a gîndi şi de a simţi care îi sînt proprii ; nimic nu este mai nejudecat decît a voi să-i substituim pe ale noastre ; şi aş pretinde cu atît mai mult unui copil să aibă cinci picioare înălţime, decît judecată la zece ani... Dintre toate facultăţile omului, raţiunea, care nu este, pentru a spune astfel, decît un compus al tuturor celorlalte, este aceea care se dezvoltă cel mai greu şi cel mai tîrziu ; şi noi vrem să ne servim de ea cînd dorim să le dezvoltăm pe cele dintîi ! Capodopera unei bune educaţii este de a face un om rezonabil ; şi se pretinde a creşte pe copil prin raţiune ! Asta înseamnă să începem de la sfîrşit, să facem instrument din lucrare. Dacă copiii ar înţelege raţiunea, n-ar mai fi nevoie să fie crescuţi".

Dacă natura urmează o ordine invariabilă, în dezvoltare, care este această ordine ? Se ştie că pedagogii moderni se preocupă mult de a determina etapele de evoluţie ale intereselor. Rousseau s-a străduit să conformeze acestei evoluţii dezvoltarea lui Emile şi a schiţat drumul care trebuie parcurs. El îl împarte în patru mari perioade (de la naştere la cinci ani, de la cinci la doisprezece ani, de la doisprezece la cincisprezece ani şi de la cincisprezece la douăzeci de ani), care corespund aproape exact acelora pe care cea mai mare parte a pedologilor de astăzi le atribuie evoluţiei preadulte şi pe care le numesc prima şi a doua copilărie, adolescenţă, pubertate. În ceea ce priveşte această ultimă fază, Rousseau şi-a dat bine seama de importanţa ei vitală şi pedagogică şi a caracterizat-o prin denumirea de „a doua naştere", cuvînt pe care l-au reluat pedagogii contemporani ca exprimînd foarte exact „acest moment de criză care, cu toate că e foarte scurt, are o mare influenţă". Descrierea pe care o dă Rousseau este foarte profundă :

„Ne naştem, pentru a spune astfel, de două ori : odată ca să existăm şi altădată ca să trăim. Întocmai cum murmurul mării precedă din vreme furtuna, această revoluţie furtunoasă se anunţă prin murmurul pasiunilor născînde : o fermentaţie înăbuşită înştiinţează apropierea pericolului. O schimbare de dispoziţie, tulburări frecvente, o continuă agitaţie a spiritului fac pe copil aproape indisciplinabil... Aici este a doua naştere de care am vorbit ; acum se naşte cu adevărat omul pentru viaţă, şi nimic omenesc nu-i este străin".

Rămîne să ne întrebăm, înainte de a termina acest paragraf, dacă Rousseau a avut intuiţia unei analogii, a unui paralelism între dezvoltarea individului şi aceea a rasei.

Cred că această idee nu se găseşte clar exprimată în nici o parte a operelor sale. Rousseau revine totuşi mereu asupra dezvoltării mintale a sălbaticului şi asupra analogiei dintre mentalitatea

primitivă și aceea a animalului ; în diferite rînduri el stabilește un fel de comparație între starea de sălbăticie și tinerețe. „Această stare (sălbăticia) este adevărata tinerețe a lumii", zice el în *Discours sur l'origine de l'inégalité (Discurs asupra originii inegalității)* și contextul arată că nu este vorba acolo de o metaforă. Rousseau se ocupă atît de mult de „sălbatic" pentru că el crede că acesta îi va da cheia numeroaselor probleme pe care le pune conduita omului civilizat. „Fără studiul serios al omului, al facultăților sale naturale și al dezvoltărilor sale succesive, nu vom ajunge niciodată să separăm, în actuala alcătuire a lucrurilor, ceea ce a făcut voința divină de ceea ce arta omenească a pretins să facă". [1] În această frază și în altele analoage, autorul nostru pronostichează cu o uimitoare intuiție, avantajele pe care metoda genetică trebuia să le aducă psihologiei.

Pentru a reveni la copilărie, Rousseau arată cu multă energie și contrar ideilor primite, că pentru a urma drumul prescris de natură, ea trebuie să se apropie de sălbăticie. El vrea ca Emile să fie un „sălbatic" : în timp ce copiii educați după tradiții nu seamănă decît a „țărani", supuși la toate și nefăcînd nimic decît îmboldiți, sălbaticul experimentează în orice ocazie, învață singur să iasă din încurcătură. Iată ce convine lui Emile ; și singura carte pe care i-o va da va fi *Robinson Crusoe*.

Cele ce urmează ne vor face să înțelegem avantajele acestei „reîntoarceri la Natură".

II. **Legea exercițiului genetico-funcțional.** Această lege implică în realitate două pe care le-am putea enunța astfel : 1) *Exercițiul unei funcțiuni este condiția dezvoltării sale* (este legea exercițiului funcțional) ; 2) *Exercițiul unei funcțiuni este condiția nașterii altor funcțiuni ulterioare* (este legea exercițiului genetic).

1. Prima din aceste legi exprimă un fapt bine cunoscut de toată lumea : că exercițiul dezvoltă o știe orice copil care caută să-și mărească bicepșii. Și totuși lumea nu și-a dat seama de importanța funcțională a copilăriei decît de la K. Groos. După faimoasa lui teorie, jocul animalelor și al omului reprezintă un preexercițiu indispensabil dezvoltării lor, astfel încît putem să spunem că animalele nu se joacă fiindcă sînt tinere, ci sînt tinere ca să se poată juca.

[1] Prefața la *Discours sur l'origine...* (1754).

Or, și sub acest raport, Rousseau a fost un premergător credincios al concepțiilor noastre moderne. Tratatul său despre educație este inspirat de la un capăt la altul, de ideea funcționalistă. Rolul educatorului trebuie să fie acela de a pune pe copil în situația să exerseze funcțiunile sale în momentul cînd apariția lor a fost sunată de orologiul naturii. De cele mai multe ori copilul se simte înclinat să le exerseze în mod spontan și este de ajuns, dacă nu-i facem imposibil acest exercițiu, obligîndu-l să facă altele, sau condamnîndu-l la imobilitate ; aici este miezul „educației negative".

În trecut, mai mult decît astăzi copilul era ținut încă de la naștere într-o stare de constrîngere pe care Rousseau a denunțat-o cu multă elocință :

„Pruncul are nevoie să întindă și să miște membrele sale... I se întind, adevărat, membrele, dar sînt împiedicate să se miște ; i se fixează capul în scufițe... Astfel, impulsiunea părților interne ale unui corp care tinde spre creștere, găsește un obstacol de neînvins pentru mișcările pe care le cere... Inacțiunea, constrîngerea în care se reține membrele unui copil nu pot face altceva decît să împiedice circulația sîngelui, să împiedice pe copil să se fortifice, să crească... Observați Natura și urmați drumul pe care ea vi-l arată. Ea exersează continuu pe copii... Cînd (copilul) începe să se fortifice, lăsați-l să se tîrască prin cameră ; lăsați-i lui să-și dezvolte, să-și întindă micile sale membre ; îl veți vedea întărindu-se din zi în zi".

Ceea ce Jean-Jacques cere pentru corp, cere, de asemenea, și pentru spirit ; el spune că instrucția trebuie să consiste în a-l lăsa pe copil să se exerseze el însuși, în loc de a face din el victima pasivă a unei îndopări cărturărești :

„Forțat să învețe prin el însuși, el face uz de rațiunea lui și nu de aceea a altuia... Din acest exercițiu continuu trebuie să rezulte o vigoare a spiritului, asemănătoare aceleia care se dă corpului prin muncă...

Cînd copilul își apropie lucrurile, înainte de a le depune în memorie, ceea ce extrage din ele este al lui. Supraîncărcîndu-i memoria fără știrea sa, ne expunem la a nu extrage niciodată nimic care să fie al său".

Dar să nu mai abuzăm de citate : *Emile* în întregime ar putea să fie citat, cum am spus-o mai sus.

Merită să remarcăm aici că Rousseau și-a dat foarte bine seama de utilitatea funcțională a mișcării, a săriturilor și jocurilor copilului. El a fost, sub acest raport, mai perspicace decît Spencer care, cu toată doctrina sa evoluționistă, n-a văzut în ele decît expresia

inutilă a unui surplus de energie. „Departe de a avea forțe în plus, remarcă Jean-Jacques cu profunzime, copiii chiar n-au destule pentru tot ceea ce le cere natura : trebuie deci să le lăsăm întrebuințarea tuturor acelora pe care ea i le dă".

2. *Legea exercițiului genetic,* după care funcțiunile ulterioare nu se pot dezvolta decît dacă acelea, cărora natura le rezervă un rang precedent, au avut ocazia să se dezvolte ele însele, este de asemenea implicată în toate considerațiile lui Rousseau. Educația simțurilor este condițiunea deșteptării judecății : „pentru a învăța să gîndim, trebuie să exersăm simțurile noastre, organele noastre, care sînt instrumentele inteligenței noastre" și, pentru ca funcțiunile psihice să se poată perfecționa, trebuie ca mai întîi să se fi fortificat corpul.

Legea genetică a primit o interpretare specială datorită lui Stanley-Hall. Luînd *ad-litteram* ideea unei recapitulări a rasei de către individ, eminentul psiholog din Worcester admite că copilăria are ca funcțiune principală să curețe oarecum pe individ de rămășițele ancestrale, incompatibile cu civilizația noastră actuală. Pentru acest motiv ar trebui să lăsăm copilului toată libertatea de a se bate, de a arunca cu pietre, de a face pe micul sălbatic pînă la doisprezece sau cincisprezece ani : el nu va fi decît cel mai bun om mai tîrziu. Fără a discuta aici această teorie, care este tot o teorie genetică, fiindcă expulzarea acestor instincte ereditare ar fi o condiție *sine qua non* a dezvoltării ulterioare, am putea să ne întrebăm dacă Rousseau o presimțise. Aceasta pare a fi opinia lui Hall care a scris în prefața *Adolescenței* sale : „Rousseau voia, de asemenea, să se lase copiii în plină natură în timpul anilor cari preced pubertatea, să se lase frîu liber impulsurilor ereditare primitive și să permită trăsăturilor înnăscute de sălbăticie care sînt în ei să se scurgă pînă la doisprezece ani. Psihologia biologică găsește multiple și presante motive pentru a confirma acest fel de a vedea".

Nu cred totuși că Rousseau ar fi avut în vedere această concepție cathartică (curățitoare) a jocurilor sau ocupațiilor copilărești. Dacă copilul trebuie să fie crescut ca un sălbatic, lăsat liber în plină natură, cu riscul de a nu părea „ochilor vulgari" decît un „ștrengar" este din cauză că pentru autorul lui *Emile,* aceste condiții de libertate sînt mai capabile să stîrnească exercitarea facultăților proprii vîrstei sale. Într-un cuvînt, Rousseau îmi pare a fi mai aproape de Groos decît de Hall.

III. **Legea adaptării funcționale.** Am văzut că diferitele funcțiuni se dezvoltă prin exercițiu. Dar acest exercițiu, în afară de cazurile restrînse cînd el este consecința unică a unei stimulări interioare, pentru a se realiza cere condiții externe. Care sînt aceste condiții

de activitate ? *Acțiunea se declanșează cînd este de așa natură încît să satisfacă nevoia sau interesul momentului.* Astfel putem formula această lege care nu este decît un corolar al legii interesului momentan [1]. Și iată regula de aplicare practică, care decurge în mod natural : *Pentru a face pe un individ să acționeze trebuie să-l plasăm în asemenea condiții care să determine trebuința pe care trebuie să o satisfacă acțiunea ce dorim să se producă.*

Această lege reglează condițiile realizării precedentei ; ea este cea mai importantă din punct de vedere pedagogic, pentru că ea ne învață cum trebuie să procedăm pentru a stimula jocul funcțiunilor mintale. Or, J. J. Rousseau a înțeles admirabil că arta educației constă în a plasa pe copil în astfel de condiții încît acțiunea să se producă singură.

„Interesul prezent, strigă el, iată marele mobil, singurul care duce sigur și departe..." El a văzut tot „ceea ce putem să facem asupra elevului nostru prin alegerea circumstanțelor în care-l punem".

Înainte de a instrui trebuie să creăm o trebuință intelectuală și copilul va tinde el însuși să o satisfacă ; exemplele de acest fel de metodă abundă : „Voiți ca să caute o medie proporțională între două linii ? Începeți prin a face astfel încît el să aibă nevoie să găsească un pătrat egal cu un dreptunghi dat. Această curiozitate bine dirijată este mobilul vîrstei la care am parvenit. Pentru ca un copil să se obișnuiască să fie atent la un adevăr sensibil, trebuie ca el să-i producă înainte de a-l descoperi, cîteva zile de neliniște" etc.

Jean-Jacques se pronunță categoric împotriva acestor lecții absurde de retorică, care au persistat pînă-n zilele noastre, și în care elevii sînt obligați să vorbească despre subiecte asupra cărora n-au absolut nimic de spus, să descrie sentimente pe care nu le resimt. Or, a vorbi înseamnă a spune ceva, a comunica altuia un sentiment, o experiență. A separa vorbirea de funcțiunea sa naturală înseamnă a o deposeda de însuși mobilul ei. „Ce plan extravagant de a-i exercita să vorbească fără a spune ceva ; de a crede că-i facem să simtă, pe băncile unui colegiu, energia limbajului pasiunilor și toată forța artei de a convinge, fără vreun interes de a convinge pe cineva !... Se pretinde că ne formează pentru societate și ne instruiesc ca și cum fiecare din noi trebuie să petreacă viața sa gîndind singur într-o celulă sau să trateze subiecte în vînt cu niște indiferenți. Credeți că

[1] V. *Esquisse d'une théorie biologique du sommeil (Schița unei teorii biologice a somnului).* În : „Arch. de Psychol.", IV, 1905, p. 281.

învățați pe copiii voștri să trăiască, făcîndu-i să cunoască unele strîmbături ale corpului și unele formulări de cuvinte care nu înseamnă nimic".

Aceste pasaje îmi par deosebit de importante : Rousseau face clar distincția între exercițiul brut și exercițiul cu adevărat funcțional. Acesta din urmă constă în a așeza funcțiunea în contextul său vital, adică în condițiile în care ea este cu adevărat funcțiune, un instrument util. Dacă se face abstracție de aceste condiții, nu mai avem în față decît un simplu mecanism, pe care-l mișcăm în alb, pentru a spune astfel. Or, aceasta nu este deloc educativ. Este ca și cum am voi să învățăm pe un tîmplar să dea la rindea, fără a-i da scînduri, ci numai făcîndu-l să execute mișcările în aer : ceea ce va face acest ucenic nu va fi șlefuială, deoarece nu există șlefuială decît atîta timp cît există o scîndură de netezit. Suprimați scîndura și nu veți mai avea decît o gesticulație incoerentă și fără semnificație.

Diversele noastre procese mintale nu sînt niște facultăți avînd în ele însele principiul activității lor, ci instrumente care au drept funcție să servească, să fie utile individului. Este de ajuns să facem pe individ să simtă această utilitate, pentru ca aceste instrumente să înceapă a manevra singure : funcționarea lor este înviorată de însăși utilitatea lor. Rousseau insista pe bună dreptate asupra acestui principiu atît de adevărat și pe care școala pragmatistă l-a pus în lumină. Trebuie, spune el, „să ocupăm pe copil în așa fel încît nu numai să se simtă util lucrului, dar să-i placă, înțelegînd bine la ce servește ceea ce face ... *La ce este bun acesta ?* Iată de azi încolo cuvîntul sfînt, cuvîntul determinant între el și mine".

Cea mai bună metodă pentru a face să nască aceste mobile interioare, capabile să declanșeze acțiunea, este de a pune pe elev în condițiile care solicită activitatea sa. Și Rousseau preconizează, ca și educatorii moderni, un învățămînt care să facă loc larg activității spontane a elevului.

Ceea ce se opune acestei metode active funcționale este metoda tradițională, dogmatică, care prescrie din afară ce trebuie să învețe copilul, fără a se ocupa să știe dacă el poate, dacă programul stabilit este conform aptitudinilor sale, gradul său de dezvoltare. Se întîmplă atunci că, din lipsa acestei precauții, învățămîntul dezgustă și școlarul nu-l mai dorește. Trebuie să uzăm atunci de constrîngere, fiindcă n-am știut să beneficiem de plăcerea copilului. Rousseau a văzut foarte bine diferența dintre aceste două procedee opuse : „Cei mai înțelepți, zice el, se ocupă de ceea ce interesează pe oameni să știe, fără a lua în considerație ceea ce copiii sînt în stare să învețe". Și el a înțeles ce trebuia să se facă

pentru a remedia această stare de lucruri şi a arătat şi ceea ce trebuie făcut : „Începeţi deci prin a vă studia elevii, căci desigur nu-i cunoaşteţi".

Copilul este supus constrîngerii încă de la naştere ; am văzut deja pe Rousseau protestînd contra scutecelor care împiedică mişcările noului născut. El protestează, de asemenea, împotriva obiceiului barbar şi, din fericire, aproape peste tot dispărut, constînd în a-i strînge capul cu nişte legături. „Se zice că moaşele pretind că frămîntînd capul pruncilor, îi dau o formă mai convenabilă : şi-l fac să sufere ! Capetele noastre ar fi rău formate de către creatorul nostru : trebuie să le fasoneze moaşele pe dinafară şi filozofii pe dinăuntru". Această manie de constrîngere se găseşte, într-adevăr, în toată educaţia unde „s-au încercat toate instrumentele, afară de unul : singurul care poate reuşi, libertatea bine înţeleasă".

Rousseau aminteşte, de asemenea, că pentru a atrage şi a menţine atenţia elevului, trebuie să recurgem la atracţie, la curiozitatea naturală a omului şi să luăm ca mobil „această curiozitate bine dirijată". „Nu constrîngerea, ci întotdeauna plăcerea sau dorinţa este aceea care trebuie să producă această atenţie". Montaigne, Fénelon, Locke, spuseseră mai înainte acelaşi lucru, dar Rousseau a pătruns probabil mai bine motivele adînci ale acestor precepte fundamentale şi totuşi mereu neglijate.

Rousseau examinează, de asemenea, tot în spiritul pedagogiei funcţionale, represiunea şi canalizarea pasiunilor : „este o întreprindere pe cît de zadarnică, pe atît de ridicolă de a voi să le distrugem" ; trebuie să dăm o altă hrană impulsurilor naturale din care ele derivă. El insistă de mai multe ori asupra acestei arte pe care trebuie să o posede un învăţător „de a dori să schimbe natura". Unele din metodele cele mai noi ale pedagogiei noastre din secolul al XX-lea (conducerea de sine, tratarea tinerilor criminali prin muncă în colonizare liberă [1] etc.), nu sînt decît aplicaţii ale acestui principiu de derivare.

IV. **Legea autonomiei funcţionale.** *Copilul nu este, considerat în sine, o fiinţă imperfectă, ci o fiinţă adaptată circumstanţelor care-i sînt proprii ; activitatea sa mintală este apropiată nevoilor sale şi viaţa sa mintală constituie o unitate.*

[1] A se vedea asupra acestei chestiuni remarcabila lucra e a d-rei F r a n c i a, *Relazione sul primo esperimento di colonizzatione libera dei giovani criminali (Informaţie asupra primei experienţe de colonizare liberă a tinerilor criminali).* În : „Riv. di Psicol.", 1911.

Cea mai mare parte din psihologi, în dorința de a caracteriza psihismul copilului, l-au comparat cu acela al adultului ; această comparație fiind desigur defavorabilă copilului, deoarece s-a mers pînă acolo încît a fost considerat ca o ființă incompletă, căreia-i *lipseau* unele facultăți care trebuiau să fie date prin procedee școlare. Și primii autori care au ținut „jurnale" asupra copiilor, ca Preyer de pildă, au căutat în special să noteze momentul apariției acestor diverse facultăți, ca și cum ele țîșneau dintr-o dată din neant, pentru a umple un gol rămas deschis pînă atunci. Or, acest mod de a vedea este inexact sau cel puțin nerodnic, fiindcă el conduce la ideea că copilul ar fi o ființă extrabiologică, neavînd o viață proprie și a cărei mentalitate plină de lacune nu prezintă nici continuitate, nici armonie funcțională.

Dimpotrivă, școala pragmatico-biologică pune accentul pe partea practică a activității copilului. Din acest punct de vedere, interesează foarte puțin dacă procesele sale intelectuale se aseamănă sau nu cu ale adultului ; aceste procese nu mai sînt considerate decît ca niște instrumente de adaptare la mediu. Trebuie să le raportăm nu la acelea ale adultului, ci la însăși viața copilului, la experiența sa considerată ca un tot, ca o unitate. Într-un cuvînt, trebuie să judecăm copilul din propriul său punct de vedere, trebuie să-l descriem în termeni împrumutați propriei sale experiențe [1]. De altfel, sentimentul interior al copilului întărește justețea acestui fel de a vedea : copilul nu are deloc impresia că este o ființă imperfectă ; el nu simte lipsuri, lacune ca un afazic sau un orb psihic, sau ca cineva care a uitat geografia sau regula participiilor.

Un exemplu ne va ajuta să înțelegem mai bine decît o argumentație lungă, adevărul acestei concepții pragmatice și funcționale.

Un mormoloc, cu toate că nu este încă o broască, nu este deloc o ființă imperfectă, din punct de vedere funcțional. Fără îndoială, dacă-l comparăm cu ceea ce trebuie să devină, vom găsi că-i lipsesc multe : plămîni, picioare și mai știu eu ce. Dar dacă îl considerăm din punctul său de vedere ca mormoloc, el este o ființă absolut perfectă : branhiile sale sînt perfect adaptate condiției sale actuale, aceea de a trăi în apă, în timp ce picioarele nu i-ar fi decît o povară și poate chiar fatale, făcîndu-l să iasă din mediul său înainte de a avea plămîni care să-i permită să înfrunte viața ae-

[1] A se vedea interesanta lucrare scrisă sub inspirația lui Dewey : J. King, *The psychology of child development (Dezvoltarea psihologică a copilului)*, Chicago, 1903.

riană. Cred că nu exagerez importanța faptului, că în fiecare moment al dezvoltării sale o ființă constituie o unitate funcțională, dacă îl ridic la demnitatea unei legi, legea autonomiei funcționale.

Această lege este evidentă. Adevărul ei nu poate fi contestat. Totuși, acest fapt nu a împiedicat neglijarea și ignorarea ei în ceea ce privește dezvoltarea sufletească a copilului, ducînd la mari erori de aplicare practică, ale cărei victime au fost și sînt încă școlarii.

Rousseau totuși atrăsese atenția educatorilor asupra acestei legi, în termenii cei mai însuflețiți posibili ; el arătase datoria care ni se impunea nouă adulților de a considera viața copilului în sine însăși. Mai întîi din motive de umanitate :

„Vîrsta veseliei se trece în mijlocul plînsetelor, pedepselor, amenințărilor, sclaviei... Oameni, fiți umani, este prima voastră datorie : fiți astfel pentru toate vîrstele... Iubiți copilăria, favorizați jocurile sale, instinctul său... De ce voiți să răpiți acestor micuți nevinovați plăcerea unui timp așa de scurt care le scapă... Părinți, știți oare momentul cînd moartea așteaptă pe copiii voștri ? Nu vă pregătiți regrete, răpindu-le puținul timp pe care natura li-l dă : imediat ce ei pot simți plăcerea de a exista, faceți în așa fel încît ei să se bucure ; și în orice moment i-ar chema Dumnezeu, să nu moară fără a fi gustat viața".

Rousseau a văzut, de asemenea, foarte clar unitatea psihologică a vieții copilului. „La toate națiunile din lume, progresele sînt proporționate nevoilor", spune el în *Discours sur l'origine (Discurs asupra originii)*. Ce este adevărat pentru evoluția popoarelor este de asemenea adevărat pentru aceea a copilului. Și Jean-Jacques a înțeles extrem de bine această armonie funcțională care guvernează psihogeneza copilului : orice funcție nouă nu apare decît atunci cînd devine necesară trebuințelor. „Așa a hotărît Natura care face totul pentru mai bine. Ea nu dă imediat (omului) decît dorințele necesare conservării sale și facultățile trebuincioase pentru a le satisface. Ea a pus pe toate celelalte în fundul sufletului său, ca un fel de rezervă, pentru a se dezvolta la nevoie". Astfel procedînd, natura „a pus cu o egalitate perfectă puterea și voința", — noi am spune, în limbajul nostru modern, că ea a realizat la copil principiul armoniei funcționale.

Individul fiind în întregime în fiecare din actele sale, ar fi zadarnic să facem apel prea de timpuriu la facultăți sau sentimente a căror prezență presupune experiențe pe care copilul nu le-a putut încă face. Astfel ar trebui să se evite dirijarea copilului după preceptele morale împrumutate de la societatea adultă, căci acestea fiind străine sistemului său de valori, vor rămîne, vrînd nevrînd,

exterioare lui. „Raţiunea datoriei nefiind de vîrsta lor, nu există un om în lume care să izbutească a-i face să o simtă... Atîta timp cît sensibilitatea (copilului) rămîne mărginită la individualitatea sa, nu există nimic moral în acţiunile sale ; numai cînd începe să se întindă în afară de el vin sentimentele, apoi noţiunile de bine şi rău".

Copilul nu este rezonabil pentru că n-are nici un avantaj. Pentru condiţia sa actuală el n-are nevoie să ştie să raţioneze. „Într-adevăr, la ce i-ar servi raţiunea la vîrsta aceasta ? Ea este frîna forţei şi copilul n-are nevoie de această frînă". S-ar putea adăuga că problemele care se pun în acest moment copilului nu sînt din acelea a căror soluţie necesită raţiunea : experimentarea este de ajuns. Pentru a învăţa că piciorul său, la a cărui vedere rămîne mirat, îi aparţine într-adevăr, noul născut n-are nevoie să raţioneze, ci îi este de ajuns să se mişte, să se pipăie şi sentimentul aparţinerii înscrie în creierul său drepturile şi puterile sale de proprietar, fără ca să fie nevoie de intervenţia vreunui silogism ! Rousseau a înţeles esenţialul, adică utilitatea relativă, utilitatea funcţională a facultăţilor fiecărei vîrste. Şi această intuiţie, ducîndu-l la o concepţie, pe cît de adevărată, pe atît de fecundă asupra mentalităţii infantile, i-a permis să fondeze pe o piatră solidă, atît sistemul său educativ cît şi criticile pe care le adresează sistemului tradiţional.

Deci, la fiecare vîrstă copilul este o fiinţă perfectă din punct de vedere biologic, asta se înţelege ! „Fiecare vîrstă, fiecare moment din viaţă are perfecţiunea sa convenabilă, maturitatea sa proprie. Noi am auzit deseori de un om făcut ; dar să ne închipuim un copil făcut : ar fi poate mai nou pentru noi dar n-ar fi mai puţin agreabil". Şi Rousseau, care a ştiut aşa de bine să vadă „copilul în copil", ne-a descris, sau cel puţin a căutat să descrie (şi aceasta era mai ales nou şi genial), un copil „care a trăit viaţa unui copil".

Rezultatul la care conduce această concepţie funcţională a copilăriei este : copilul nu este pur şi simplu un om neterminat, un om imperfect sau în miniatură, ci o fiinţă *sui generis*. Nu trebuie totuşi să conchidem că principiul activităţii este diferit la unul şi la celălalt. Ceea ce diferă sînt mecanismele, natura intereselor. Copilul este asemănător omului în sensul că ceea ce guvernează activitatea lui este trebuinţa, interesul ; după cum mormolocul care se serveşte de branhii şi broasca de plămîni satisfac, nu mai puţin, aceeaşi funcţiune, respiraţia.

Omul şi copilul posedă deci şi unul şi altul o autonomie funcţională. Această identitate funcţională, care stabileşte un raport de

profundă asemănare între om și copil, cu toate diferențele atît de reale, n-a scăpat din vedere autorului nostru : „Fiecare vîrstă are resorturile sale care o fac să se miște, *dar omul este întotdeauna același*".

V. **Legea individualității.** *Orice individ se deosebește mai mult sau mai puțin, din punctul de vedere al caracterelor fizice și psihologice, de alți indivizi.*

Rousseau, cu toate că n-a urmărit în ficțiunea sa decît dezvoltarea unui singur copil, nu-și face nici o iluzie asupra caracterului particular al exemplelor sale.

„**Exemplele mele** — zice el — pot să fie bune pentru un subiect și rele pentru o mie altele. Dacă nu se ia în considerație decît sensul lor, nu se va ști a le schimba după nevoie ; alegerea depinde de geniul fiecăruia. Fiecare spirit are forma sa proprie, după care are nevoie să fie guvernat ; și este în interesul succesului îngrijirilor pe care le dăm, ca el să fie guvernat într-un fel și nu în altul. Una din cauzele care fac ca predicile să fie inutile, este că ele se fac la fel pentru toată lumea, fără discernămînt și fără alegere. Cum se poate imagina ca o aceeași predică să convină atîtor auditori așa de deosebiți, ca dispoziție, spirit, umor, vîrstă, sex, stări și opinii ? Poate că nu există nici măcar doi cărora să le convină ceea ce li se spune".

Asupra acestui punct, ca și asupra altor puncte, Rousseau proclama, cu vigoare și bun simț, adevăruri pe care psihologii de astăzi caută să le facă să pătrundă în cercurile pedagogice și care par încă revoluționare...

Și totuși Rousseau nu era cu totul un inovator. El nu făcea altceva decît să repete ceea ce spusese atît de bine „înțeleptul Locke" : „Începeți deci să observați din vreme temperamentul copilului vostru... Fiindcă va trebui să-l creșteți diferit, după cum vor predomina în el diferite calități". [1]

Să nu mai insistăm. Era de ajuns să amintim că Jean-Jacques n-a omis această chestiune, de așa o importanță, care stă în primul rang al preocupărilor psihologiei contemporane. El remarcase, pentru a spune în treacăt, că procedeul nostru obișnuit de inspecție superficială nu este îndeajuns pentru a analiza caracterul unui copil : „Trebuie observații mai fine decît gîndim noi, să ne asigurăm de adevăratul geniu și adevăratul gust al unui copil care-și ma-

[1] Locke, *De l'éducation des enfants (Despre educația copiilor)*, XI.

nifestă mai mult dorințele decît dispozițiile. Aș voi ca un om judicios să ne dea un tratat de a observa pe copii. Cunoașterea acestei arte ar fi foarte importantă : tații și mamele n-au însă nici cunoștințele elementare".

Această artă noi nu o posedăm încă. „Psihologia individuală" lucrează la elaborarea fundamentelor ei ; cercetătorii din laboratoare, care inventează teste, adună psihograme și stabilesc corelații, știu ei că, prin aceasta, răspund unei dorințe a lui Jean-Jacques ?

*
* *

Citatele anterioare și de care am căutat să nu abuzez, fără a le restrînge prea mult, ne obligă să conchidem că J. J. Rousseau ajunsese în mod real — după cum am afirmat încă de la început — la această concepție a copilăriei la care ajung cercetările cele mai recente ale științei și pedagogiei contemporane.

Această concluzie este de o foarte mare importanță ; pe de o parte, ea ne face să înțelegem exact măsura în care Rousseau a fost un novator, a rupt cu tradiția atît în acest domeniu cît și în altele. Pe de altă parte, ea ne permite să interpretăm romanul său *Emile* și să vedem sub ficțiunile artistului și exagerările apostolului, adevărurile adînci pe care le conține ; și înțelegem, în același timp, de ce acestea au fost atît de puțin înțelese.

Se contestă adeseori că Rousseau ar fi fost un novator în domeniul educației. El n-ar fi făcut altceva decît să repete ceea ce știa toată lumea sau să plagieze pe înaintașii săi. „Ce a făcut Rousseau dacă n-a expus, și de multe ori denaturîndu-le, idei foarte vechi în materie de educație ?", se întreabă, de pildă, J. F. Nourrisson [1]. Pentru acest autor, care pare de altfel destul de pornit contra lui Jean-Jacques, din motive de ordin politic și confesional, compunerea lui *Emile* n-ar fi fost „decît un fel de exercițiu literar". Dar în acest caz de ce mai consacră un capitol întreg pentru a dărîma ceea ce n-ar fi, după el, decît o țesătură de banalități ? [2]

[1] Nourrisson, *J. J. Rousseau et le rousseauisme (J. J. Rousseau și rousseauismul)*, Paris, 1903, p. 234.

[2] Nourrisson, care „surîde de milă" la ideea că Rousseau a putut să ia pe seama lui idei deja formulate de alții, n-a făcut el însuși decît să repete acuzații lansate de contemporani geloși de succesul lui Jean-Jacques : „Darul d-lui Rousseau, scrisese unul dintre ei, se reduce la a dezgropa visările îngropate în scrierile vechi" *(Plagiats de M. J. J. R. de Genève sur l'éducation Plagierile d-lui J. J. R. din Geneva asupra educației*, Haga, 1766).

D-l Jules Lemaître, care n-a înțeles cîtuși de puțin sensul romanului *Emile*, este cel puțin mai logic în critica sa : „Este foarte adevărat — zice el — că Rousseau a pus marca sa elocventă pe aceste precepte cunoscute ; dar nu este mai puțin adevărat că ceea ce este bun îi aparține puțin și ceea ce îi aparține pare de o absurditate insolentă“ [1].

Or, eu cred dimpotrivă, că dacă este adevărat că unele lucruri bune nu-i aparțin și că ceea ce îi aparține este cîteodată rău, totuși esențialul, care este în același timp cel mai bun, este al lui și al nimănui altuia.

Fără îndoială, multe din adevărurile lui *Emile* fuseseră proclamate de Montaigne, Fénelon, Locke, asupra încărcării memoriei, asupra educației atrăgătoare și asupra necesității de a „momi pofta“ pentru a face pe elev să muște din învățămîntul pe care i-l prezentăm ; Fénelon spusese și el că „trebuie să ne mulțumim a urma și ajuta natura“ ; și Locke insistase asupra îngrijirilor pe care le reclamă educația fizică și asupra altor lucruri pe care Jean-Jacques a avut mare dreptate să le repete . . .

Ce este propriu în ce a spus Rousseau ? Unde este, în toate acestea, marca geniului său ?

Vom căuta să explicăm aceasta în cele ce urmează : pe cînd la predecesorii săi toate aceste precepte pedagogice judicioase erau date aproape din întîmplare, erau adevăruri izolate, fără legătură între ele, poate, fără îndoială, ale unei perspicacități inteligente dar insuficient justificate și, pentru aceasta, enunțate dogmatic, cu cîte un „trebuie“ în capul lor — deci nu deduse dintr-un principiu mai general, la Rousseau, din contră, vedem pentru prima oară educația fondată pe o concepție științifică asupra copilului.

Tocmai acesta este giganticul pas făcut de cetățeanul Genevei : el a înțeles că educația, ca și alte discipline aplicate, trebuie să fie bazată pe o cunoaștere, că preceptele sale trebuie să fie deduse din legile la care conduce studiul copilului. Înainte de a educa pe copil trebuie să-l observăm. Sistemul educativ gravitînd în jurul copilului și nu copilul culcat fără voia lui în patul lui Procust, iată marele principiu de metodă care face din Rousseau un Copernic al pedagogiei.

Deschideți cartea lui Fénelon : *Educația fetelor :* vrednicul episcop ne arată că acestea sînt inactive din cauza „inconvenientelor educațiilor obișnuite“. Apoi, în capitolul al III-lea, căutînd „care

[1] J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, p. 241.

sînt fundamentele educației", el începe prin a enumera niște precepte care sînt foarte adevărate, dar care cad din cer. Fénelon spune într-adevăr : „curiozitatea copiilor este o înclinație naturală, care merge ca un fel de avangardă a instrucțiunii", întrebările perpetue ale copiilor „sînt ca niște porți pe care natura vi le oferă pentru a ușura instrucțiunea". Dar aceste lucruri, de o importanță atît de colosală, sînt spuse în treacăt, ele nu sînt decît fragmente ale edificiului ; pe cît timp ele ar fi trebuit să fie piatra unghiulară.

Deschideți, de asemenea, *Educația copiilor* : Locke începe prin a aminti impresionabilitatea creierului, grație căreia „se poate îndrepta spiritul copiilor în direcția în care voim" și după aceasta trece imediat la „sănătatea corpului", pierzîndu-se într-o mulțime de detalii pe care le atinge puțin cam la întîmplare. În pagina a doua el tratează despre îmbrăcăminte : „Primul lucru de care trebuie să ne interesăm este ca să nu îmbrăcăm pe copii, iarna ca și vara, cu haine prea călduroase". În al doilea capitol (Interesul pe care trebuie să-l purtăm sufletului copiilor), Locke insistă asupra necesității de a le forma din vreme caracterul. Pe urmă, trece la pedepse, la recompense, la necesitatea unui guvernor etc. Trebuie să ajungem la capitolul al XVI-lea, despre *curiozitate*, pentru a găsi cîteva considerații asupra „mijlocului pe care natura l-a găsit pentru a risipi ignoranța cu care copiii vin pe lume". Se vede deci, fără a fi nevoie să se insiste mai mult, că Locke emite preceptele înainte de a fi sondat natura proprie a copilului, pe cît timp normal ar fi fost ca ele să fie bazate pe ea. El pune plugul înaintea boilor.

Deschideți acum *Emile*. Cu totul altceva ! Problema este dintr-o dată pusă la o înălțime la care nu fusese niciodată. Încă din *prefață*, Jean-Jacques pune degetul pe rană : „Din timpurile cele mai îndepărtate nu există decît un strigăt contra practicii stabilite". Și din ce cauză nu progresează problema educativă ? Pentru că pînă acum nu s-a făcut decît să se „cenzureze cu un ton de stăpîn ; pentru a propune, trebuie un alt ton". Acest alt ton este acela al științei. Rousseau nu pronunță cuvîntul dar lasă să înțelegem lucrul : „nu cunoaștem deloc copilăria", iată izvorul tuturor relelor. „Începeți deci prin a vă studia mai bine elevii", iată remediul. Chestiunea se găsește de acum pe adevăratul ei teren și este meritul etern al lui Rousseau de a fi pus-o.

Dar acest merit nu este singurul : după ce a arătat cum trebuie pusă problema, el a indicat încă de la început, soluția ei cu o măiestrie de neîntrecut.

Paginile care precedă ne-au învățat cum, recunoscînd copilăriei o semnificație adîncă și *sui generis*, el a ajuns la concepția funcțională, insuflînd întregii sale doctrine educative puterea enormă pe care a exercitat-o asupra succesorilor săi, care, de altfel, au resimțit mai mult această putere, fără să fi discernut adevăratele motive.

Dar, pentru a zidi o pedagogie nu era de ajuns găsirea sau presimțirea acestei concepții funcționale : trebuia să se vadă cum procedează natura în dezvoltarea unui copil. Or, aici Rousseau este un novator. În nenumărate rînduri el insistă asupra necesității observației. Pe cîtă vreme de obicei se filozofează într-un cabinet... „eu — spune el — fac apel la experiență... În loc de a mă conduce după spiritul de sistemă, eu acord cît mai puțin posibil raționamentului și n-am încredere decît în observație... Metoda mea este bazată pe măsura facultăților omului la diferite vîrste". Nu are importanță dacă Rousseau a observat și „măsurat" corect sau nu. Dacă el a făcut, ici colo, cîte o greșeală, cine l-ar putea acuza ? Noi de abia posedăm astăzi metode suficient de avansate pentru a executa într-un mod impecabil planul pe care el îl trasase. Ceea ce face meritul lui *Emile* nu sînt detaliile, ci inspirația sa adîncă, metoda pe care a inaugurat-o.

Acum ne dăm seama de ce a fost așa de puțin înțeles. Fără îndoială, datorită acestei intuiții obscure, care permite uneori masei să ghicească și să admire pe un geniu contemporan, cu toate că el exprimă sentimente pe care conștiința masei le ignorează încă și de care ea este depășită, *Emile* a produs, încă din ziua publicării sale, o impresie considerabilă. Cu toate acestea a întîlnit, aproape tot atîția adversari ca și partizani și chiar azi se mai găsesc oameni care nu știu să găsească nimic bun în el. Greșeala lor este de a privi opera lui Jean-Jacques ca niște miopi ; ei nu se plasează la o distanță necesară contemplării unui tablou măreț. Tot așa cum arborii împiedică pe unii să vadă pădurea, tot astfel ei dau o importanță exagerată unor lucruri minore. Ei se agață, de pildă, de formule care nu sînt decît niște mărunțișuri, niște ornamente, niște artificii de expoziție, fără a vedea adevărul profund pe care acestea îl exprimă. Cîteodată ei deplasează punctul de vedere și, dintr-o problemă practică de educație, fac obiectul unei șicane teologice sau metafizice : mai este oare nevoie să mai citățm faimoasa chestiune a *„bunătății originare"*. A discuta chestiunea de a ști dacă la naștere copilul este moral, imoral sau un amestec de bun și rău, este un lucru de prisos, cel puțin pentru educator. Acesta are un rol mai

interesant şi mai ales util : lucrul de care trebuie să se ocupe este acela al mijloacelor care trebuie folosite pentru dezvoltarea morală a copilului. Or, Rousseau a vrut să arate, pe de o parte, că aceste mijloace ar fi cu atît mai eficace cu cît s-ar apropia mai mult de acelea de care se serveşte natura pentru a dezvolta pe indivizi ; iar pe de altă parte, că încercarea de a contraria evoluţia naturală este nu numai sterilă, dar chiar dăunătoare, fie pentru că se zdruncină dezvoltarea normală, fie pentru că i se inspiră copilului dezgust pentru virtute, prezentîndu-i-o într-un mod nepotrivit. Eu nu văd deloc în toate acestea un motiv de scandal !

S-a căutat să se arate, de altfel puţin cam pedant, că există contradicţie între faptul de a scrie un tratat de educaţie şi acela de a-l începe prin afirmaţia : „totul degenerează în mîinile omului". Atunci Emile va degenera şi el în mîinile lui Jean-Jacques ? — Dar nu se vede cît de colo că el pleacă, sau cel puţin vrea să plece, de la un *fapt*, cînd consideră această corupţie a copiilor ca fiind consecinţa „practicii stabilite" ? Şi tocmai pentru a remedia acest rău el propune să se urmeze mai mult procedeele naturii.

Principiul educaţiei negative, care a rămas pentru mulţi principiul fundamental din *Emile*, nu este în realitate, dacă-l considerăm *ad litteram*, decît o foarte mică parte. Niciodată Jean-Jacques n-a pretins că nu trebuie să conducem pe copil ; de altfel, n-a dat el lui Emile un profesor care să-l însoţească pretutindeni ? Desigur, el credea că mai bine este să nu se facă nimic decît să se facă rău ; dar adevăratul spirit al principiului este că ori de cîte ori s-ar putea, copilul să fie lăsat să iasă singur din încurcătură. Aşa că, după cît se vede, această educaţie, în aparenţă negativă, este în fond educaţia cea mai activă care se poate imagina, fiindcă ea pune mereu în joc iniţiativa copilului, „resorturile sale", impulsurile sale spontane, voinţa sa.

Ei bine, încă o dată, toată această neînţelegere manifestată faţă de Jean-Jacques se înţelege de la sine. Acesta scria pe *Emile* pentru un timp care n-a venit încă, cel mult de-abia începe să se iveaască. Şi el se îndoia : „Subiectul meu era cu totul nou după cartea lui Locke şi îmi este teamă că el va fi încă şi după cartea mea". Dar, el mai este încă, sau aproape mai este.

Ca şi Lamarck, de pildă, care a trebuit să aştepte un secol pentru ca să i se facă dreptate şi despre a cărui operă putem spune că se modernizează pe măsură ce timpul se scurge, Rousseau va fi pătruns de tinerele generaţii mai bine decît de cele vechi. În scri-

soarea sa de adeziune către *Société Jean-Jacques Rousseau (Societatea J. J. Rousseau)* [1] Tolstoi scria : „Rousseau nu îmbătrîneşte“ [2]. Gîndindu-ne la concepţia sa despre copilărie, noi am spune : el întinereşte.

Psihologia modernă, departe de a scădea din valoarea doctrinei educative a lui Rousseau, o ridică mai sus decît ea ar fi putut să fie pînă acum, fiindcă niciodată mai mult decît acum nu am fost în măsură să-i înţelegem semnificaţia profundă şi vitală.

[1] Sediul acestei societăţi este la Geneva (N. trad.).

[2] *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* (Analele Societăţii Jean-Jacques Rousseau), vol. I, Genève, 1905, p. 7.

PSIHOLOGIA INTELIGENȚEI [1]

Psihologia inteligenței ocupă încă un capitol anemic în manualele de psihologie. Fără îndoială, se consacră aici paragrafe temeinice cîtorva fenomene care intervin în actul intelectual și care joacă chiar un rol, mai mult sau mai puțin important, cum sînt : abstractizarea, imaginația, judecata etc. Dar aici, cum adeseori „copacii te împiedică să vezi pădurea", nu se discerne cu claritate ceea ce este actul intelectual în el însuși, nu se arată care este — pentru a spune astfel — pivotul mișcării sale, semnificația realizării lui. Între altele, aceste expuneri psihologice sînt adeseori pătrunse de punctul de vedere logic : se crede că ni s-a făcut cunoscut mecanismul inteligenței, cînd ni s-au dat savante clasificări de judecăți, sau profunde considerații asupra principiilor raționale și asupra legilor gîndirii. Toate acestea nu au nimic de a face cu psihologia. O modestă descriere a ceea ce se petrece într-un spirit care gîndește, care cercetează, ar fi cu mult mai prețioasă.

Aceia cărora li se pare că psihologia ar trebui să le ofere un ajutor indispensabil în activitatea lor de toate zilele — educatorii și psihiatrii mai ales — sînt cu toate acestea cei care privesc această știință cu cea mai mare neîncredere. Și acesta e un lucru foarte ușor de înțeles : ei sînt mai apți decît alții — pentru care psihologia nu e decît o plăcută ocupație — să măsoare distanța care separă psihologia din manuale de psihologia care lor le-ar fi cu adevărat utilă ; mai bine decît alții, ei văd cît de puțin răspunde cartea de psihologie întrebărilor pe care le pune observarea indivizilor cu care ei au de-a face.

Mi se pare necesară deci întreprinderea unui studiu empiric al proceselor inteligenței, considerate sub o formă sintetică, adică în raporturile lor vitale. Rîndurile care urmează au drept scop de

[1] Articolul a apărut în revista „Scientia" (Bologne), vol. XII, noiembrie 1917.

a încerca să arate ce ar trebui să fie acest studiu şi de a schiţa o concepţie despre inteligenţă, aşa cum o sugerează datele experienţei. Spaţiul limitat ce-mi este rezervat aici mă împiedică să fac mai mult.

METODA

Primul lucru care trebuie făcut pentru a duce la bun rezultat studiul inteligenţei este de a ne degaja complet de două sisteme filozofice care au ţinut psihologia prea mult timp sub ascultarea lor : sistemul *facultăţilor sufletului,* care consideră inteligenţa ca o „facultate" primordială, *sui generis* şi inanalizabilă, — şi *asociaţionismul,* pentru care inteligenţa se reduce la un simplu joc al asociaţiilor cîştigate. Este de prisos să criticăm aici aceste două concepţii ; e suficient numai să constatăm că nici una nici alta nu explică faptele ce trebuie explicate. Vom remarca totuşi că fiecare conţine o idee justă pe care cealaltă o ignorează. Psihologia facultăţilor insistă asupra faptului că inteligenţa implică o alegere ; dar ea face ca această alegere să depindă de o putere absolută şi mistică. Asociaţionismul înlătură puterile absolute şi mistice, dar pierde cu totul din vedere alegerea ce se face între asociaţii. Aceste două doctrine au de altfel defectul comun de a fi doctrine, adică speculaţii, de a nu fi fondate pe fapte, şi de a ignora viaţa ; psihologia pe care ele ne-o oferă nu e o psihologie vie.

Psihologia inteligenţei nu trebuie să recurgă la altă metodă decît la cea experimentală, observaţia şi experimentarea. Acestea pot fi urmărite din diferite puncte de vedere care, aplicate succesiv, vor permite mai bine analiza şi, prin urmare, sesizarea mai bună a actului intelectual. Metoda *genetică* ne va face cunoscut cum se comportă inteligenţa primitivului, a copilului şi a animalului ; metoda *patologică,* pe aceea a imbecilului sau a alienatului mintal ; în sfîrşit, la adultul normal se va putea aplica, rînd pe rînd, experimentarea obiectivă şi introspecţia.

Studiul individualităţii, al aptitudinilor, metoda corelaţiilor sau metodele statistice ne vor permite, de asemenea, prin mijloace mai mult sau mai puţin indirecte, să pătrundem natura inteligenţei.

În cursul ultimelor două decade, importante studii introspective au fost urmărite asupra cîtorva fenomene ale gîndirii, de Binet (în *Studiul experimental al inteligenţei,* 1903) şi de Külpe şi discipolii aşa-zisei şcoli de la Würzburg. Aceste studii sînt foarte inte-

resante, dar defectul lor, față de problema ce ne-o punem aici, este de a fi privit inteligența, ca să zicem așa, ca o mărime exagerată. Ne-au descris cu de-amănuntul detalii asupra structurii, atîta vreme cît nouă ne lipsește încă un plan al operațiilor intelectuale ridicat la un nivel mijlociu.

În cursul unui anumit număr de experiențe asupra actului intelectual, urmărite de curînd în Laboratorul de psihologie din Geneva, am întrebuințat un procedeu nou, menit să înlăture defectele metodei obișnuite a introspecției, și pe care am numit-o „metoda gîndirii vorbite". Subiectul, căruia i se dă o problemă mai mult sau mai puțin dificilă de rezolvat, este rugat să gîndească cu glas tare, să povestească pe rînd ceea ce se petrece în conștiința sa, ezitările, îndoielile, ideile ce-i vin în mintea sa etc. Această metodă s-a dovedit fecundă [1]. Ea evită neajunsurile „retrospecției" și pe cele ale „dedublării".

DEFINIȚII

Cuvîntul „inteligență" este întrebuințat în trei sensuri deosebite : 1) Inteligență este numele dat *clasei de fenomene psihice* care au ca obiect cunoașterea ; inteligența se opune în acest caz afectivității, reactivității ; adjectivul inteligenței în această accepție este „intelectual". 2) Inteligență este *un fel de a fi* al proceselor psihice adaptate cu succes la situațiile noi ; adjectivul său este atunci „inteligent". Dacă am considera acest fel de a fi nu ca o simplă calitate, ci ca o capacitate, am putea spune că inteligența este *capacitatea de a rezolva prin gîndire probleme noi.* În această accepție, inteligența se opune automatismului, instinctului, imbecilității. 3) Inteligență înseamnă cîteodată, în vorbirea curentă, o capacitate inteligentă *deasupra mediei.*

Noi nu acceptăm în acest studiu decît definiția dată în sensul nr. 2. *Gîndirea* se deosebește de inteligență prin aceea că ea nu este decît un instrument. În sine gîndirea nu e în mod necesar inteligentă (gîndirea alienatului, a visătorului etc.).

[1] Am urmărit cu această metodă, eu și d-l Y. de Lay, experiențe asupra desfășurării ipotezei în soluționarea diverselor probleme (ghicitori, jocuri de combinații etc.). Ele au avut ca rezultat un studiu publicat de „Arch. de Ps.", XXIV, 1—55, 1933, Claparède, *La génèse de l'hypothèse. Etude expérimentale (Geneza ipotezei, Studiu experimental).*

Care este rolul, funcția inteligenței în viața individului ? La această întrebare nu există decît un singur răspuns posibil : inteligența este un instrument de adaptare care intră în joc cînd lipsesc celelalte instrumente de adaptare : instinctul și deprinderea. Într-adevăr, inteligența intervine atunci cînd individul se găsește în fața unei situații care nu face apel nici la instinctul său, nici la automatismele cîștigate. Nu e nevoie de inteligență pentru a închide pleoapele cînd lumina este prea puternică, nici pentru a regăsi locuința proprie.

Inteligența răspunde așadar unei trebuințe. Ea este deci, din punct de vedere biologic, pe același plan cu toate celelalte activități, toate fiind stimulate de o trebuință. Trebuința particulară care pune în funcțiune inteligența este *trebuința de adaptare*, care se ivește atunci cînd un individ este neadaptat la împrejurările înconjurătoare.

În orice moment un individ este împins să urmeze linia celui mai mare interes al său (legea interesului momentan). Dar cînd pe această linie se găsește un obstacol neprevăzut, atunci se întîmplă o ciocnire, o oprire : trebuința care făcea pe individ să acționeze neputînd fi satisfăcută, apare această altă trebuință, care pune în mișcare inteligența. Astfel, un copil, împins de foame, vrea să-și procure pîine. Nu are însă bani : iată un obstacol care se pune de-a curmezișul interesului său de moment. Atunci se va naște o altă trebuință (trebuința de a rezolva problema lipsei banilor), care va face apel la inteligență pentru a descoperi mijlocul de a cîștiga cîțiva gologani.

Într-un cuvînt, inteligența este o funcție ajutătoare, adică o funcție care depinde de o trebuință ajutătoare, trebuință care se substituie sau mai bine zis se subordonează momentan alteia, și care tinde a realiza condițiile ce vor permite satisfacerea acesteia [1].

[1] Aproape nu este nevoie să amintim că inteligența are de asemenea ca funcțiune să fie pentru individ un agent de *economie :* economie de timp și economie materială, înlocuind prin experiențe gîndite experiențele efective. Astfel, pentru a rezolva faimoasa problemă a trecerii unui rîu cu un lup, o capră și o varză este, evident, mult mai repede de a încerca prin gîndire diversele combinații posibile, decît de a le efectua. Pe lîngă aceasta sîntem siguri că economisim mai multe capre și un oarecare număr de verze !

Nimic nu ilustrează și nu demonstrează mai bine funcția inteligenței și semnificația ei profundă, decît cercetarea originilor sale. Spuneam mai sus că inteligența apare atunci cînd nici instinctul, nici experiența asociată (cîștigată) nu sînt suficiente ca să furnizeze individului adaptarea dorită, cu alte cuvinte, atunci cînd individul este nevoit să rezolve o *situație nouă*. Ce s-ar întîmpla dacă am plasa un animal într-o situație cu totul nouă pentru el și față de care el nu posedă nici un automatism ereditar sau cîștigat? Incapacitatea sa l-ar imobiliza? În nici un caz. Este ușor de constatat că animalul plasat în împrejurări care ar cere o inteligență, pe care nu o are, nu pare, cu toate acestea, că e luat fără veste. Totdeauna el caută să iasă din situația jenantă în care a fost pus: *caută, încearcă, tatonează*. S-au constatat reacții de acest fel la animalele cele mai nedezvoltate [1] și au fost puse în evidență la animalele superioare, prin diverse procedee (procedeul labirintului, al cutiei cu chichițe (al lui Thorndike etc.) [2].

Este de reținut faptul că această tatonare permite adesea animalului să iasă din situația încurcată în care se găsește: după multe încercări el descoperă, *din întîmplare*, mijlocul de a rezolva dificultatea acțiunii, dificultate care-i împiedica drumul. Aici avem deci alături de instinct și de experiența cîștigată prin obișnuință, un al treilea tip de comportare. Acest tip nou, — această tatonare, acest „procedeu al încercărilor și al greșelilor", cum îi zice Jennings, — îl putem socoti ca germenul inteligenței. Căci nu există inteligență fără cercetare. Acest proces de cercetare este procesul cu adevărat caracteristic inteligenței. Și nu e lipsită de interes constatarea că inteligența se întîlnește pe treapta cea mai de jos a scării zoologice, la ameobe și la infuzori.

Din cele expuse rezultă deci că n-ar trebui să ne raliem părerii acelora pentru care inteligența ar fi un fenomen ce ar fi apărut într-o epocă avansată a dezvoltării ființelor, în mod brusc și fără nici o rădăcină în trecut, fără nici o legătură genetică cu anumite forme anterioare de comportare. Dar cu atît mai mult nu s-ar putea să derivăm inteligența și nici antecedentul său, tatonarea, din ins-

[1] Jennings, *Behaviour of the lower Organism (Comportamentul organismelor mici)*, New York, 1906.

[2] A se vedea cercetarea mea asupra metodelor psihologiei animale. V. Edinger și Claparède, *Über Tierpsychologie (Despre psihologia animalelor)*, Lipsca, 1908.

tinct sau din deprindere : într-adevăr, oricît de sus am urca pe scara seriei de animale, vom întîlni aceste trei feluri de activitate care se desfășoară paralel și nu observăm deloc ca unul să derive din altul. [1]

Tatonarea, e drept, nu este inteligență, ci numai echivalentul său funcțional. Dacă nu există act de inteligență care să nu implice o cercetare, dimpotrivă, nu orice cercetare poate fi și inteligentă. Cercetarea sub forma tatonării este lăsată în voia hazardului, pe cînd cercetarea inteligenței e condusă sau controlată de gîndire și de anumite încercări ale minții. În tatonare, încercările sînt alese din împrejurările exterioare : în gîndire, ele sînt alese prin reflecție.

S-ar putea, totuși, pentru a marca afinitatea funcțională pe care o au între ele aceste două feluri de cercetare, căci și una și alta se aplică la soluționarea problemelor noi, să le cuprindem pe amîndouă sub numele de inteligență, numind, de exemplu, pe una „inteligență empirică" și pe cealaltă „inteligență rațională" și să le opunem astfel pe amîndouă instinctului, pe de o parte, și experienței cîștigate, pe de altă parte.

Aceasta nu este, de altfel, decît o problemă de terminologie, fără mare importanță. Ar fi mai interesant să ne întrebăm cum inteligența empirică se transformă treptat, treptat, în inteligență rațională. Sîntem aici în fața unei probleme încă foarte obscure. În tatonarea brută, alegerea reacțiilor utile este determinată, în mod mecanic, de împrejurările externe : mediul ambiant cerne reacțiile, nelăsînd să se continue decît acelea care sînt adecvate pentru rezolvarea situației. În actul inteligenței adevărate, alegerea reacției (sau a gîndirii) utile se operează din interior, grație conștiinței că această reacție este de natură să rezolve problema, adică grație conștiinței raporturilor. E probabil ca între acești doi termeni extremi să fie o întreagă gamă de mijloc. Observația arată totuși că aceste două forme de cercetare, prin tatonare și prin gîndire, sînt în oarecare măsură antagoniste una față de alta. A gîndi înseamnă a se opri din acțiune, spunea Bain. Și zoologistul L. Boutan a pus foarte bine în lumină opoziția radicală între aceste două „metode", prin

[1] În lucrarea sa asupra *Nașterii inteligenței (La naissance de l'intelligence* — 1909), care se ocupă, de altfel, foarte puțin de problema anunțată ca titlu, Bohn socotește inteligența ca ieșită din asociațiile senzațiilor. În același timp el privește inteligența ca un fel de fapt nou apărut în urma unei „revoluții psihice". De altfel, el afirmă încă existența tuturor intermediarelor între inteligență și instinct. Nicăieri însă nu încearcă să stabilească o filiațiune între inteligență și procedeul tatonării.

captivantele sale experienţe [1] : dînd copiilor de diferite vîrste să deschidă diverse cutii închise cu mecanisme ascunse, el a constatat ceva cu totul neaşteptat. A văzut că, puşi în faţa dificultăţii de rezolvat, copiii cei mai mici, încetau să mai vorbească şi rezolvau problema mai repede decît copiii mai mari. Pentru ce ? Pentru că aceştia din urmă reflectează, ceea ce opreşte mişcările lor de încercare ; ceilalţi, dimpotrivă, încep imediat să tatoneze şi descoperă astfel secretul înaintea celor mai mari ca ei. Cînd un copil trece de la 2 la 3 ani, pare că trece brusc de la una din aceste metode la cealaltă, fără tranziţie, ca şi cum apariţia reflecţiei ar înăbuşi tatonarea.

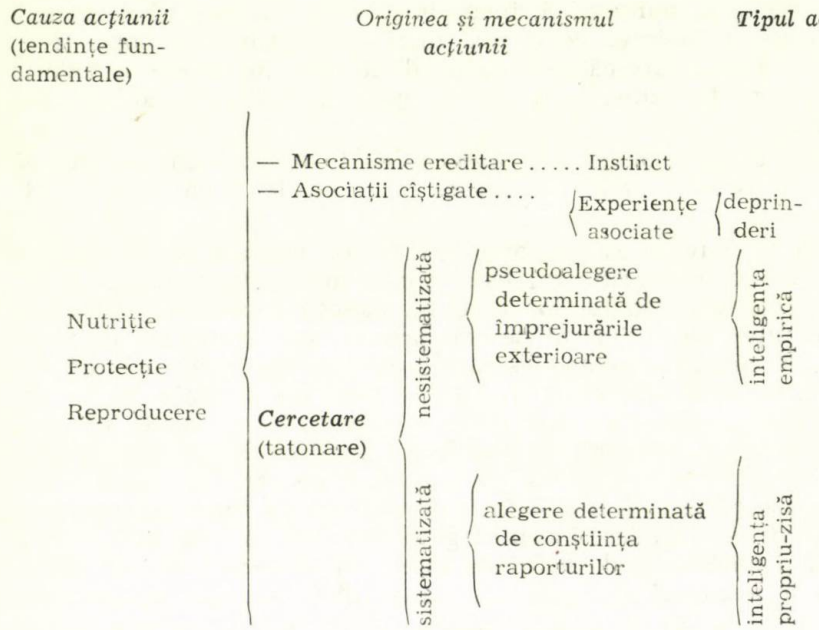
Poate că un examen mai atent şi cu teste potrivite va face să se prindă aceste stadii de mijloc între „cele două metode ale copilului".

Încă un cuvînt asupra opoziţiei dintre instinct şi inteligenţă. Diferenţa e mare : instinctul este reacţia automatizată, care se săvîrşeşte totdeauna la fel, pe cînd inteligenţa e reacţia nouă care, prin definiţie, se săvîrşeşte pentru prima oară. Instinctul urmează făgaşuri vechi, inteligenţa deschide drumuri noi. Oricît de diferite ar fi aceste două fenomene, în ceea ce priveşte mecanismul lor intern şi puterea lor, nu e mai puţin adevărat că inteligenţa poate fi considerată ca o categorie particulară a instinctului, şi anume instinctul de tatonare, instinctul de a cerceta pe care individul îl posedă prin ereditate. Într-adevăr, este evident că indivizii care cercetează sau care gîndesc încep să gîndească sau să cerceteze în mod spontan şi natural (o dovadă este osteneala pe care şi-o dau psihologii de a descoperi acel mecanism al gîndirii raţionale pe care fiecare îl pune la lucru în mod natural !). Inteligenţa s-ar putea deci numi un „instinct intelectual". Această observaţie nu înlătură însă diferenţa profundă existentă între natura acestui instinct intelectual şi natura celorlalte instincte : acestea duc la reacţii stereotipe, celălalt la reacţii noi. Nu se poate considera inteligenţa nici ca derivînd din instincte, printr-un fel de perfecţionare a acestor instincte ; dimpotrivă, inteligenţa apare tocmai *cînd aceste instincte eşuează*. Primitivismul înrădăcinat al instinctelor şi nu perfecţionarea lor este ceea ce face să apară inteligenţa ; ea este un mijloc de adaptare cu totul diferit de acela care s-a arătat neputincios şi în ajutorul căruia ea vine.

[1] Boutan, *Les deux méthodes de l'enfant (Cele două metode ale copilului)*, Bordeaux, 1914.

Inteligența (sau, dacă vreți, instinctul intelectual) este un *înlocuitor* al mijloacelor de adaptare ale diverselor instincte ; ea nu e deloc o formă ameliorată a acestora.

Putem rezuma astfel, în tabloul următor, diversele feluri de activitate :



CELE TREI OPERAȚII PRINCIPALE ALE INTELIGENȚEI

Inteligența este o mișcare a spiritului care trebuie să-l ducă pe acesta de la inadaptare la adaptare, de la starea de neputință la starea de putere. Se pot distinge în această mișcare de acomodare trei faze sau operații diferite, care nu lipsesc niciodată ; ba mai mult, cîteodată succesiunea lor e așa de rapidă încît e greu să le distingi precis. Una, punctul de plecare al operației intelectuale, este *întrebarea (Problema)* ; a doua este *cercetarea* sau *descoperirea ipotezei* ; a treia este *controlul, verificarea ipotezei imaginate.*

Această mișcare, am spus, este declanșată de o ciocnire, de un șoc, constînd el însuși într-o suspendare a acțiunii. Ori interesul

ce-l avea această acțiune pentru satisfacerea scopului urmărit cere ca acțiunea să se continue. Este tocmai opera inteligenței de a găsi mijlocul pentru a o continua.

Problema. Această primă fază, aproape în întregime neglijată de psihologi, este de o importanță capitală. Este tocmai cunoașterea problemei sau a dificultății de rezolvat, adică a direcției în care va trebui să se cerceteze. Pentru a se cerceta cu folos, trebuie să se știe ce se caută, trebuie să fie pusă o problemă. Natura însăși a acestei probleme va determina toată orientarea procesului de cercetare. Funcțiunea problemei este deci clară : ea cheamă activitatea mintală într-o anumită direcție, în vederea redresării actului ; nu e deci decît un caz particular al legii interesului momentan. Ea îndreaptă activitatea mintală în sensul cerut de trebuința momentului [1].

Această trebuință poate să fie, de altfel, de diferite specii și vom întîlni multe feluri de probleme, fiecare legată de un fel particular de lipsă de adaptare. Fiecare din acest fel de probleme este caracterizat printr-o anumită categorie de întrebări. În fața unei situații care ne lasă dezorientați ne putem întreba : Ce este aceasta ? Care este cauza ? La ce servește ? Cum acționează ? Unde ? Cînd ? Cît ? etc.

Logicienii au căutat să catalogheze aceste feluri de întrebări, sau mai bine aceste feluri de judecăți, care constituie răspunsurile apropiate la aceste întrebări, și au dat numele de *categorii* diverselor clase observate. Această enumerare a felurilor de întrebări nu prezintă prea mare interes pentru psihologi ; întrebările care se pot pune sînt infinite ; ele sînt tot așa de numeroase ca și diversele feluri de a fi dezadaptat ; și problema de a ști dacă ele pot fi grupate sub anumite rubrici n-are decît o însemnătatea secundară.

Este mai important să ne întrebăm care este originea biologică a acestor diverse categorii de întrebări. Cum a ajuns individul să se întrebe despre cauză, scop, loc etc. ? Această problemă a originii se reduce la aceea de a ști cum individul a ajuns, încetul cu încetul, să se intereseze de cauză, de scop, de loc etc. Și oricine e îndreptățit să creadă că interesul nu s-a îndreptat spre aceste „categorii" decît atunci cînd acțiunea s-a găsit dezadaptată față de una din ele. *Trebuința e aceea care creează conștiința ;* și conștiința cauzei (a scopului sau a locului etc.) nu a țîșnit în suflet decît

[1] *Tehnica* problemei este mult mai obscură : sîntem încă departe de a ști prin ce mecanism această stare de conștiință specială determină cercetarea și orientarea.

atunci cînd a fost resimțită trebuința de a fi adaptat sub raportul cauzei (scopului etc.).

Cînd adaptarea este pur instinctivă, spiritul nu ia cunoștință de categorii, chiar dacă acest instinct acționează ca și cum ar ține seamă de ele. Astfel, cînd pleoapa noastră se închide în fața razelor solare, ea se comportă ca și cum ar avea noțiunea scopului urmărit. Dar această conștiință a scopului nu parvine spiritului nostru, pentru că actul fiind automat, executarea sa nu pune spiritului nostru nici o problemă : nici o dezadaptare, deci nici o trebuință și prin urmare nici conștiința acestei trebuințe sau a direcției în care să fie satisfăcută [1].

Cunoașterea problemei este deci cunoașterea unei lipse particulare, cunoașterea a ceea ce lipsește unui individ pentru ca să-și îndrepte acțiunea sa spre scopul dorit. Amintim în treacăt cît de mult diferă această concepție a „categoriilor" de concepția filozofilor. Pentru psihologia facultăților, categoriile ar fi rezultatul unui fel de intuiție de la început a spiritului ; dar observația ne arată că aceste categorii apar numai cînd e vorba de un defect al adaptării. Pentru psihologia asociaționistă categoriile ar rezulta din asociații repetate și devenite inseparabile ; or observația ne arată că tocmai atunci cînd asociațiile au ajuns la un maximum de automatism (instinct, deprindere) individul n-are conștiința categoriilor, pentru că, nefiind dezadaptat, nu are trebuința să-și pună întrebarea.

Formarea ipotezei. Individul și-a pus o întrebare și caută un răspuns. Care sînt demersurile spiritului său în cursul acestei cercetări ? Două cazuri, foarte diferite, se oferă observației. Sau răspunsul la întrebare este dat *imediat*, sau este într-adevăr *căutat*. Zăresc o pată neagră pe fața de masă și numaidecît, alături de această pată, observ și călimara răsturnată ; abia pronunțasem întrebarea : „ce este" ?, că răspunsul „este cerneala" s-a impus spiritului meu cu certitudinea evidenței. Iată un caz de răspuns imediat ; nici o tatonare, căci nu sîntem deloc îndreptățiți să admitem că judecata „este cerneală" a constituit o ipoteză înainte de a se impune ca o concluzie. Trebuie dar să revizuim afirmația noastră de mai înainte și să admitem că ipoteza nu e întotdeauna prezentă în actul inteligenței ? Nicidecum. Vom spune, dimpotrivă, că acest act, în care nu a intervenit nici cercetarea, nici ipoteza, nu este

[1] Astfel pentru un copil există cauză cu mult înainte de a avea noțiunea de cauză ; el utilizează spațiul cu mult înainte de a avea cunoștință de noțiunea de loc ; deosebește obiectele și le socotește la fel sau diferite, cu mult înainte de a cunoaște diferențele sau asemănările dintre ele.

un act autentic de inteligență. Răspunsul a survenit în mod automat, fiindcă era vorba de soluționarea unei probleme ce nu prezenta nimic nou pentru individ în acel moment. Sîntem deci în afara unui caz de inteligență, care, prin definiție, nu intervine decît în situațiile noi. Este posibil, într-adevăr, ca printr-un act de inteligență reală, individul să fi ajuns mai înainte la rezolvarea unei probleme de acest fel ; dar acum, cînd răspunsul este automat, actul nu mai este inteligent. Poate fi actul unei inteligențe automatizate, ca aceea pe care o găsim într-o mașină ; nu este însă un act de inteligență actuală, reală.

Nu vom avea în vedere aici deci decît cazul în care problema provoacă o cercetare. Această cercetare are ca obiect descoperirea mijloacelor pentru rezolvarea problemei, și aceste mijloace se prezintă spiritului mai întîi ca ipoteze. Cum se nasc aceste ipoteze ? Invenția ipotezei, se știe, nu este opera nici a voinței, nici a raționamentului ; ea este opera imaginației. În momentul în care se pune o problemă, un număr mai mare sau mai mic de ipoteze se prezintă, în mod spontan, spiritului, care le respinge, le triază, pînă ce găsește una care satisface cerințele situației.

Este o bună parte de hazard în evocarea acestor ipoteze. Cu toate acestea hazardul e mai puțin stăpîn aici, ceea ce nu era cazul în tatonările animalelor, tatonări care sînt, ne amintim, echivalentul funcțional al ipotezelor (în procedeul „încercărilor și al erorilor", fiecare „încercare" poate fi considerată, implicit, ca o ipoteză). Evocarea ipotezelor este condusă, într-o oarecare măsură, de natura problemei ; dacă cineva se întreabă, de pildă, care este cauza căderii acestui arbore care se află trîntit de-a curmezișul drumului, se va gîndi la un uragan, la un tăietor de lemne etc., adică la lucruri care sînt *cauze* în raport cu doborîrea acestui arbore. Natura problemei a orientat evocarea ipotezelor ; nu e vorba însă decît de o orientare generală. Descoperirea ipotezei juste nu e garantată ; și se poate întîmpla ca cineva să caute la nesfîrșit o ipoteză satisfăcătoare, fără a o găsi.

Descoperirea ipotezei este în funcție nu numai de natura problemei, ci încă și de numărul asociațiilor existente, de cunoștințele individului.

Oricare ar fi forma generală a problemelor inteligenței (probleme de înțelegere, de invenție, de reconstrucție sau de critică), soluționarea acestora cere totdeauna formarea ipotezelor. Dar este imposibil să intrăm aici în mai multe detalii asupra mecanismului psihologic al acestui proces.

Controlul ipotezei. După cum în procedeul de tatonare al animalelor reacțiile inutile sînt înlăturate treptat, tot așa în gîndirea inteligentă ipotezele nepotrivite sînt respinse pe măsură ce se prezintă. Dimpotrivă, ipotezele plauzibile sînt păstrate. Cum se operează acest proces de înlăturare și de acceptare ?

Lucrările de psihologie nu vă vor edifica în această privință. Unii vă vor expune logica deducției și a raționamentului, alții vă vor spune că „orice concluzie a unui raționament se reduce la o simplă asociație de idei". Dar o expunere, bazată pe observație și experiență, nu există deloc. Este o problemă nouă care de acum trebuie cercetată.

E drept că orice acceptare sau respingere a unei ipoteze se poate exprima sub forma unui silogism ; dar, de fapt, se întîmplă rar ca acest silogism să se desfășoare realmente în conștiință. Aceasta are mai curînd sentimentul că dacă o anumită ipoteză este justă, ea atrage anumite consecințe care se pot constata. În mod provizoriu, acest sentiment s-ar putea nota sub numele de sentimentul lui *dacă . . . atunci.* Dacă acest arbore a fost doborît de un uragan, atunci va trebui să constatăm prin împrejurimi și alte urme ale acestui uragan.

De fapt, observația arată că alegerea ipotezei ia două forme diferite. Sau selecția ipotezei este *imediată* și atunci avem un sentiment imediat de convenință (sau neconvenință) cu un fel de certitudine intimă că această ipoteză e justă (sau greșită). Dacă vă propun, spre exemplu, să descifrați proverbul următor, ale cărui vocale sînt înlocuite cu puncte :

T.v.t c.q.. br.ll.n'.st p.a.r [1]

este probabil că atunci cînd veți cunoaște fraza completă, ea va fi însoțită de un fel de coeficient de certitudine imediată, de potrivire evidentă, care nu va avea nevoie să fie formulată sub forma logică.

Sau ipoteza se prezintă ca problematică, și atunci va trebui să recurgem la o verificare, care va împrumuta, mai mult sau mai puțin, forma raționamentului, forma *dacă . . . atunci.* Ipoteza supusă verificării este acceptată definitiv atunci cînd individul are sentimentul că ea răspunde problemei puse, armonizîndu-se în totul cu situația totală în care el se găsește, cu constatările din me-

[1] *Tout ce que brille n'est pas or* (Nu tot ce strălucește este aur *N. T.*).

diul înconjurător şi cu conceptele sau legile cîştigate în cursul experienţei sale trecute, şi că, prin urmare, ea este capabilă să îndrepte acţiunea.

Cum se petrec toate acestea în mod detaliat ? Sîntem departe de a şti.

Se cuvine să menţionăm aici teoria raţionamentului apărată în mod strălucit în această revistă, în anul 1913 de d-l Rignano [1]. Pentru acest autor raţionamentul „nu este altceva decît urmarea operaţiilor sau a experienţelor gîndite". Dacă prin raţionament d-l Rignano [2] înţelege actul intelectual în întregime, cuprinzîndu-se şi căutarea ipotezei, nu putem decît să subscriem la felul său de a vedea. Orice act de inteligenţă este cu siguranţă echivalentul unei experienţe, adică echivalentul unei tatonări efective. Dar ceea ce caracterizează această tatonare gîndită este faptul că ea este sistematică, este controlată de raţionament, în sensul restrîns al cuvîntului *(dacă ... atunci)*. Mi se pare că d-l Rignano, dînd tot timpul o excelentă descripţie psihologică, a ceea ce se petrece în spiritul său cînd caută să rezolve o problemă, neglijează lucrul principal, şi anume că aceste experienţe imaginate se desfăşoară într-o oarecare ordine şi că tocmai această ordine dă valoare acestei urmări a experienţelor gîndite. Pe de altă parte, dacă noi avem sentimentul că o anumită ipoteză este satisfăcătoare, aceasta nu depinde, cum pare a crede d-l Rignano, numai de amintirile noastre personale, care vin să conducă experienţele gîndite, ci şi de postulate pe care noi le-am admis. N-aş avea mai multă dificultate în rezolvarea ghicitorii cu lupul, capra şi varza, admiţînd în această privinţă că lupul va fi mîncat de capră, iar capra va fi mîncată de varză, decît admiţînd că lucrurile se petrec după cum m-a învăţat experienţa mea personală. Urmele memoriei, cărora savantul nostru autor pare că le atribuie rolul capital în procesul raţionamentului, nu sînt suficiente pentru a lămuri nici „încercările" pe care le face imaginaţia noastră, nici „erorile" pe care le constată viziunea noastră interioară. Într-un cuvînt, d-l Rignano neglijează tocmai elucidarea procesului specific care face ca aceste serii de imagini ce se succed în conştiinţa sa, să fie raţionamente şi nu reverii oarecare.

[1] Eug. Rignano, *„Qu'est-ce que le raisonnement ?!" (Ce este raţionamentul ?)*, În : „Scientia", XIII, 1913 ; *L'évolution du raisonnement (Evoluţia raţionamentului)* ; idem, XIV, XVII şi XX, 1913—1916. Aceste studii figurează astăzi în cartea sa, *Psihologia raţionamentului*, Paris, 1920.

[2] Eugen Rignano — psiholog italian, fost director al revistei „Scientia" *(N. T.)*.

Problema psihologică a mecanismului prin care se efectuează verificarea ipotezelor nu poate deci să fie considerată ca rezolvată prin considerațiile, de altfel așa de sugestive, ale d-lui Rignano [1].

ALTE PROBLEME

N-am putea trece aici în revistă toate chestiunile ridicate de problema inteligenței. Am vrut numai să încerc să prezint această problemă sub un aspect ce mi se părea propriu pentru a sugera

[1] D-l Rignano, luînd cunoștință de încercările din acest articol, a binevoit să-mi scrie ceea ce urmează :

„Găsiți o oarecare dificultate în a înțelege cum raționamentul fiind în totul urmarea experiențelor gîndite, poate să se desfășoare *într-o anumită ordine* (dacă-atunci). *Dacă* arborele ce-l văd la pămînt a fost doborît de un uragan, *atunci* va trebui să se verifice și alte urmări ale acestui uragan. Or eu nu văd, în această deducție „ordonată", decît simpla consecință imediată a experienței pe care o fac cu imaginația despre un uragan care izbucnește : experiența din trecut mă învață într-adevăr că atunci cînd un uragan izbucnește, are ca rezultat arbori doborîți și în plus cutare și cutare alte urmări. Această experiență așa de simplu gîndită despre uraganul care izbucnește mă face deci *să anticipez, să constat cu ochii spiritului meu* anumite rezultate în plus pe lîngă arborele doborît. Dacă prin constatarea mea directă actuală eu verific, adică dacă eu văd într-adevăr aceste rezultate, această viziune întărește ultimul termen al raționamentului cu care ea coincide și întărește atunci, de asemenea, tot lanțul raționamentului și prin urmare și ipoteza care constituie aici primul termen. Dacă, dimpotrivă, această constatare directă produce senzații contrare rezultatelor așteptate, aceste senzații „antagoniste" opresc acele rezultate așteptate provocate de raționament, și cu ele tot lanțul raționamentului și prin urmare și ipoteza care e punctul de plecare al acestora.

„Orice raționament poate deci să ia forma *dacă... atunci ;* și aceasta tocmai pentru că experiența trecutului, pe care pentru un moment o reînnoiesc numai prin imaginație, mă învață că date fiind anumite fapte (dacă...) altele urmează ca o consecință (atunci...).

„Dar cum se face, ziceți dv., că raționamentul nu devine o reverie oarecare ? Pentru că în timpul raționamentului *atenția* e de pază ; și *afectivitatea secundată de control a unei astfel de stări de atenție* nu este nimic altceva *decît teama de a atribui unei experiențe numai gîndite un rezultat diferit de cel pe care noi l-am constatat prin experiența noastră din trecut.* Într-o reverie, într-un vis eu pot să gîndesc că lupul e mîncat de capră ; dar într-un raționament *făcut cu atenție* aceasta este imposibil pentru că teama amintită mai sus de a mă înșela, nu va reuși să evoce un singur caz din trecut, în care capra să fi mîncat un lup, și va evoca, dimpotrivă, o mulțime de cazuri în care un lup a mîncat o capră. Și această evocare „antagonistă" *va opri* imediat, chiar de la început, evocarea fantastică a caprei mîncînd un lup".

cercetări noi şi a rupe cu dubla tradiţie pe care o cercetează, fie din punctul de vedere logic sau epistemologic, fie din punctul de vedere asociaţionist şi „mnemonic". Ar rămîne încă de studiat toţi factorii care concură la ducerea la bun rezultat a operaţiei intelectuale : *tehnica sa internă* (formarea şi utilizarea conceptelor, rolul imaginilor, al limbajului etc.) şi *tehnica externă* (direcţia gîndirii, coerenţa, puterea şi rapiditatea, simţul realităţii etc.) [1].

Mulţumesc cu plăcere d-lui Rignano pentru observaţiile sale, care arată că şi el admite, de asemenea, că anumiţi factori (atenţia, afectivitatea, teama...) intervin pentru a organiza imaginile gîndite în aşa fel ca să facă o veritabilă experienţă de control. Ceea ce constituie o experienţă de control, într-adevăr, sînt observaţiile provocate într-o astfel de ordine ca ele să fie proprii pentru a tranşa problema în suspensie ; sau, cu alte cuvinte, o experienţă este o observaţie condusă de raţionament. Raţionamentul nu constă în *a vedea rezultatul* unei astfel de experienţe, ci în *a combina mijloacele ce o constituie în vederea ipotezei de verificat* — (aici n-are importanţă dacă sînt mijloace efective sau numai imaginate).

Dacă e vorba de mijloacele complicate ale unei experienţe de control de fizică sau de biologie, faptul este evident. Dar e la fel şi dacă e vorba de o experienţă care nu implică alte mijloace decît de a *arunca ochii* în împrejurul unui arbore doborît, *pentru a vedea dacă* se găsesc acolo urmele uraganului. Corelaţia intimă între ipoteze şi mijloacele destinate a le verifica este ceea ce constituie raţionamentul. Felul de a observa faptul căutat şi rezultatul găsit *depind de problema pusă*, şi nu numai de amintirile sau experienţele anterioare. (Nu ştie fiecare că logica permite a se raţiona just asupra datelor false ? Orice ar zice d-l Rignano, se poate rezolva într-un fel just, din punct de vedere logic, problema caprei presupunînd că ea este aceea care va mînca lupul).

Raţionamentul nu poate deci consta în singura viziune mintală a unei experienţe de control, *pentru că această experienţă de control implică deja raţionamentul ;* afară numai dacă admitem că raţionamentul constă în a vedea mintal o serie de mijloace conduse de raţionament, ceea ce ne face să cădem într-un cerc vicios.

Dar pentru a discuta cu folos teoria d-lui Rignano, ar trebui să reluăm cu de-amănuntul unul din frumoasele exemple cu care a ilustrat lucrările sale. Nu ne gîndim să întreprindem aici acest examen, cu toată amploarea pe care o merită.

[1] Se cuvine să menţionăm încă o aptitudine importantă, fără care actele cele mai perfecte de inteligenţă riscă să nu aibă nici o urmare. Este ceea ce eu am numit *previziunea contingenţelor* (a se vedea articolul meu *Des diverses catégories des tests mentaux (Diferitele categorii de teste mintale).* În : „Schwo. Ar. f. Neurologie und Psychiatrie", Bd. III, 1918, p. 117). Ar trebui să zic mai bine : *prevederea consecinţelor* (sigure, probabile sau numai posibile) şi a *contingenţelor.* Exemplu :

Omul care a tăiat craca pe care sta, n-a prevăzut consecinţa sigură a actului său, el însuşi corect executat.

Persoana care, trebuind să prindă trenul pentru o călătorie importantă, pleacă în ultimul moment, riscă să piardă trenul din cauza unei încurcături

Apoi ar trebui să examinăm diversitatea aptitudinilor intelectuale şi în ce constă exact schimbarea pe care o suferă inteligenţa, aplicîndu-se la probleme de ordin divers (probleme concrete, probleme abstracte etc.), şi după *tipurile individuale*. *Testele de inteligenţă* ar trebui revăzute în lumina acestor noi studii. Şi, în sfîrşit, ele ar ocaziona şi numeroase sugestii pentru *educarea inteligenţei*.

Deocamdată, scopul acestor rînduri va fi fost atins dacă ele au făcut pe cititor să considere actul de inteligenţă ca un proces specific, cu totul distinct, în ce priveşte originea şi tehnica sa, de acela al memoriei, ca un proces a cărui funcţie constă în a îndrepta acţiunea, pentru un moment dezadaptată, şi a cărui tehnică nu va putea fi înţeleasă decît prin observaţie şi prin experienţă. De altfel, faptele par a arăta că, în general, inteligenţa nu este o facultate înnăscută, care cuprinde adevărul şi cu atît mai mult, nu este o chestiune de rutină, rezultantă a acumulării asociaţiilor cîştigate, ci este o tehnică. Ea constă în a încerca reacţii mai mult sau mai puţin probabile, cărora numai experienţa singură le poate arăta succesul sau, dimpotrivă, insuccesul.

de trăsuri sau a unei pene de maşină ori tramvai : ea n-a prevăzut contingenţele.

Dacă politica internaţională ne-a adus în timpurile grele în care trăim, este pentru că oamenii de stat sînt lipsiţi în general de această aptitudine a prevederii consecinţelor ... afară numai dacă, prevăzîndu-le foarte bine, ei nu-şi zic : „După mine potopul !" *(Nota din 1930).*

P.S. (1930). — Concepţia dezvoltată aici, după care inteligenţa derivă din tatonare şi intervine cînd e vorba de a triumfa în împrejurări noi, a fost deja expusă în articolul *Tierpsychologie (Psihologia animală)* pe care l-am compus pentru marele *Dicţionar al Ştiinţelor Naturii* (vol. IX, Iena, 1913).

În această ultimă decadă şi alţi autori au ajuns din punctul lor de vedere la un fel de a vedea analog ; în acest sens amintim :

Paton S., *Biological problems of adaptation (Problema biologică a adaptării).* În : „Journal of nervous and mental diseases", vol. 51, 1920.

Pillsbury W. B., *L'épreuve et l'erreur, loi des opérations mentales (Proba şi eroarea, lege a operaţiunilor mintale).* În : „Rev. phylos.", vol. 48, 1923.

Wheeler, R. H., *Psychological description of intelligence (Descrierea psihologică a inteligenţei),* În : „Ps. Rev.", 1924.

Lovell H. Tasman, *The function of intellect (Funcţiunea intelectului).* În : „The Australasian Journal of Psychol. and Philos.", martie 1930.

FUNCȚIA VOINȚEI [1]

Capitolul voinței este cel mai sărac în tratatele moderne de psihologie și, de cele mai multe ori, ceea ce se descrie sub acest titlu, nu are nici cea mai mică legătură cu ceea ce numim „voință" în viața concretă și reală, de pildă, cu aceea de care e vorba cînd se întrebuințează acest cuvînt în educație, în medicină sau în practica orientării profesionale. Aceasta provine din faptul că, de foarte mult timp, psihologia s-a făcut „cu eleganță" *(„de chic")*, cum spunea Binet, în liniștea camerei de lucru. Astăzi, imperativele psihologiei aplicate obligă psihologia să-și revadă noțiunile, confruntîndu-le cu cerințele practicii.

Aș vrea să arăt, înainte de toate, în cîteva cuvinte, că toate criteriile pe care psihologia curentă le atribuie voinței, nu sînt deloc caracteristice acestui fenomen, ci ele se aplică altui fenomen, care pînă acum nu a fost precis delimitat de voință, cu toate că este cu totul deosebit : actul intențional.

Care sînt, într-adevăr, pentru psihologia curentă, caracteristicile voinței ?

Pentru unii, un act este voluntar cînd e *dinainte reprezentat*. Dar această viziune anticipată a scopului urmărit, întîlnită într-adevăr în actele voluntare, nu este suficientă pentru a le defini, căci ea se întîlnește și în actul intențional, care nu este un act voluntar. Cînd, dorind să mă întorc acasă, privesc în depărtare să văd dacă-mi vine tramvaiul, am o reprezentare a scopului acțiunii mele prezente, am poate conștiința dorinței mele. Dar căutînd cu privirea tramvaiul, urcîndu-mă în vagon cînd acesta sosește, nu fac un act de voință. E numai un act *intențional*, univoc, îndeplinirea unei dorințe,

[1] Comunicare făcută sub titlul *Definiția voinței* ținută la al V-lea congres internațional de filozofie la Neapole, mai 1924. (*Atti del Congresso*, Naples, 1925, p. 661). Vezi, de asemenea, *Does the will express the entire personality ? (Este voința o expresie a întregii personalități ?)*. În : *Problems of personality (Problema personalității). Studii în onoarea d-rului Morton Prince*, Londra, 1925.

care se servește de conștiință pentru a-și asigura exactitatea execu-tării sale [1].

Alegerea nu ar putea mai mult să caracterizeze actul voluntar. Dacă mi se oferă să aleg între un pahar de bere și unul de vin, eu nu fac nici un act de voință, alegînd berea pe care o prefer vinului.

Efortul — alt pretins criteriu al voinței, — poate și el, de asemenea, să fie întîlnit în acțiuni care nu au nimic voluntar : dacă fac un efort pentru a mă urca în pom să culeg un fruct, pe care îl doresc, este aici un act intențional de efort, dar nu cu necesitate un act voluntar autentic.

Reacția intercalată, din care anumiți autori gîndesc să facă caracteristica voinței, se poate observa tot așa de bine în simplul act intențional : dacă, neputînd să ajung fructul ce-l doresc, voi căuta o scară, pentru a mă urca în pom, eu voi îndeplini un act intențional intercalat, nu un act de voință.

S-a pretins, în fine, că sînt acte voluntare toate actele în care *eul* se simte cauză ; dar *eul* se simte cauză și în actele intenționale și cîteodată chiar în actele instinctive sau automatizate.

O altă definiție care pare a fi reunit unanimitatea părerilor spune că voința este o impulsiune comandată de *totalitatea personalității*.

Iată cîteva exemple luate la întîmplare :

F o u i l l é e, în ale sale *Idées-Forces (Idei-Forțe)* în 1893, scrie : „Eul în întregime este acela care condiționează actul meu ... Orice motiv de a acționa, în împrejurări grave, interesează personalitatea întreagă, care în întregime determină acțiunea".

B e r g s o n. *Données immédiates de la conscience (Datele imediate ale conștiinței)*, 1889, crede că „noi sîntem liberi cînd actele noastre emană de la întreaga noastră personalitate".

H ö f f d i n g, *Psihologie* (trad. fr. 1900) : „Cînd hotărîrea e determinată de eul real al individului (și ceea ce Höffding numește „eu real" este personalitatea), numai atunci se poate spune că individul *a voit* actul său.

P a r m e l e e notează în a sa *Science of human behavior (Știința comportamentului omenesc)*, 1913 : „The will or volition is usually regarded as an expression of the self" (Voința sau voliționea este, în înțelesul obișnuit, expresia eului).

W a r r e n, *Human Psychology*, 1919 *(Psihologia umană)* : „Our volitional acts are the expression of our selves" (Actele noastre voliționale sînt expresia eului nostru).

[1] Această deosebire a fost deja făcută de O. L i p m a n n („Z. f. angewandte Psychol. Bd.", 5, 1911) care distingea *Erfolghandlung* de *Eigentliche Willenshandlung (Acțiunea cu rezultat de acțiune voluntară propriu-zisă)*.

Lindworsky, *Der Wille,* 1919 *(Voința),* socotește voința ca o activitate în care eul se simte punctul de plecare.

Pierre Janet. În : „Brit. journ. of Psychol. med. Sect.", 1921, spune de asemenea că voința „depinde de totalitatea tendințelor".

Müller Freienfels, *Willensleben,* 1924 *(Viața voinței).* În voință, „eul ca tot se simte cauza acțiunii".

Paulhan, chiar, care a văzut bine diviziunea tendințelor în voință, spune *(La volonté,* 1903 — *Voința)* că : „mai curînd acțiunii care angajează mai complet totalitatea personalității, să-i rezervăm numele de voință".

Vom vedea îndată că, departe de a exprima totalitatea personalității, voința arată mai curînd o sciziune a eului.

Care este deci criteriul actului de voință ?

În toate cazurile pe care le-am enumerat mai înainte și care se raportează la actul intențional, scopul dorit e urmărit într-un fel mai mult sau mai puțin imediat, dar fără ca un alt scop să vină vreodată să se interpună între dorință și îndeplinirea sa, intrînd în conflict cu aceasta și opunîndu-se la realizarea sa. Prezența acestui conflict între scopuri este, după părerea mea, ceea ce caracterizează voința. Orice act de voință este o *dramă,* mică sau mare, care constă în sacrificarea unei dorinți pe altarul altei dorinți. Se poate spune despre voință ceea ce W. James spunea despre acțiunea morală : este o acțiune care merge în direcția celei mai mari rezistențe.

Acest caracter specific al voinței nu este greu de observat, dacă se privește voința din punct de vedere *funcțional,* adică din punctul de vedere al rolului pe care îl joacă voința în conduita umană. Să ne întrebăm deci la ce servește voința sau, mai precis, în ce ocazii e adus cineva să facă acte de voință.

Oricine face un act de voință atunci cînd este dezadaptat, adică atunci cînd nici instinctul, nici deprinderea nu-i permit să facă față unei situații grele în care se găsește. Reacțiunea noastră e suspendată și e vorba atunci de a o îndrepta din nou. Acțiunea noastră poate fi însă întreruptă în două cazuri bine deosebite. Fie că e întreruptă pentru că sîntem încurcați în privința *mijloacelor* pentru atingerea scopului fixat, și atunci facem apel la *inteligența noastră,* a cărei funcție este rezolvarea problemei mijloacelor.

Fie că acțiunea e întreruptă pentru că sîntem încurcați în ce privește *scopul* urmărit. Sînt în conflict două tendințe, căutînd fiecare să se realizeze. Atunci intervine voința, care are ca funcție să rezolve o problemă de scopuri.

Inteligența este controlată de *realitate*. Ea se întreabă : acest mijloc e bun ? Obiectivul său este *adevărul*. Voința e controlată de *ideal*. Ea se întreabă : este bun acest scop ? Obiectivul său este de a realiza *binele* (sau ceea ce e judecat ca atare de individul care voiește).

Este prezentă aici însă o dificultate. Avem două tendințe în conflict. Or, nu e suficient ca una din ele să fie victorioasă, pentru ca să vorbim de „voință". Un bețiv trece pe lîngă o cîrciumă. Știind că ar face mai bine dacă ar duce femeii sale banii cîștigați decît să-i cheltuiască pe băutură, el încearcă să reziste tentației sale obișnuite. Luptă un moment. Dar tentația băuturii îl stăpînește într-un moment mai mult și intră în cîrciumă. Nu vom spune că acest om a făcut un act de voință, cu toate că a fost o luptă între cele două tendințe și în cele din urmă și-a îndreptat acțiunea prin predominarea uneia din ele.

Definiția voinței presupune deci ceva mai mult. Vom întrebuința termenul de voință numai cînd tendința *superioară* va triumfa față de cealaltă. În caz contrar spuneam că individul a fost lipsit de voință și el însuși va povesti ceea ce s-a petrecut, declarînd că a fost atras *contra* voinței sale.

Vedem acum cît de defectuoasă era definiția după care voința era privită ca expresia întregii *personalități*. Din punct de vedere funcțional, observăm foarte bine că tocmai atunci cînd personalitatea s-a divizat în două grupe cu tendințe, cu forțe egale, intervine voința. Și dacă voința are rolul de a face posibilă acțiunea, făcînd să înceteze această despărțire a eului, aceasta nu înseamnă că grupa tendințelor superioare care a atras-o reprezintă totalitatea personalității.

Într-adevăr, eul se identifică adesea cu tendințele superioare, dar se întîmplă, de asemenea, ca să se identifice cu celelalte, și socotește voința, care a triumfat asupra înclinărilor josnice și grosolane, ca o intervenție străină, divină. Să ascultăm, spre exemplu, pe ilustrul gînditor protestant A l e x a n d r e V i n e t, din Lausanne, care, în ale sale *Essais de philosophie morale (Încercări de filozofie morală)*, scria în 1837 : „Omul simțea bine că voința sa, departe de a putea să-i servească la îndrumare, avea ea însăși nevoie de a fi îndrumată, îndreptată ... În înțelesul absolut, nu ne aparține nouă libertatea de a voi. Voința noastră nu e decît pentru a îndeplini o altă voință ... în interesul acesteia din urmă noi trebuie să voim ; cu alte cuvinte, Dumnezeu e acela care trebuie să voiască în noi".

O altă problemă destul de delicată e aceea de a ști cum să definim aceste tendințe superioare, ideale, rămînînd pe planul științei pozitive și fără a face apel la judecățile de valoare morală sau religioasă.

Nu voi intra aici în detaliile acestei cercetări ; dar aceste tendințe superioare cred că se pot caracteriza în raport cu cele inferioare, spunînd că sînt acelea care rezultă din educație, din viața socială, că sînt tendințele cele mai recente ca dată, — tendințele inferioare raportîndu-se, dimpotrivă, la satisfacerea trebuințelor fizice sau la reacțiile imediate de apărare.

În rezumat, mi se pare că psihologii, captivați de deosebirea ce trebuia să o facă între activitatea instinctivă sau automatizată și aceea care nu este, au generalizat, pentru aceasta din urmă, termenul de „voluntară", fără a observa că ea comportă, la rîndul ei, o deosebire foarte importantă : aceea care există între actul intențional, fără conflict de scopuri, — și actul voluntar autentic, cu conflict de scopuri.

Conchidem deci : *voința este procesul care are ca funcție să îndrepte acțiunea, întreruptă pentru moment, prin conflictele a două grupe de tendințe, dînd întîietate tendințelor superioare.* Sau, mai pe scurt, *voința este procesul care rezolvă o problemă de scop prin victoria tendințelor superioare.*

INTELIGENȚA ȘI VOINȚA [1]

Punctul de vedere funcțional din care tratăm problema ne permite, așa cum s-a văzut, să deosebim precis inteligența de voință. Trebuie să revenim, fie chiar numai în cîteva cuvinte, asupra acestei deosebiri, foarte des nesocotită. Lucrările de psihologie confundă adesea două fenomene, opunîndu-le instinctului. Dacă e adevărat că ambele se opun instinctului, ele nu se opun însă în același fel.

Procedîndu-se prin metoda analitică, e foarte greu să se deosebească inteligența de voință. Metoda analitică reduce aceste fenomene la o sumedenie de senzații, reprezentări, sentimente și se înțelege că psihologii, care întrebuințează numai această metodă, ajung să nege atît inteligența cît și voința. Dacă însă un fenomen se pierde prin analiză, aceasta nu înseamnă că el nu există. Dacă analizăm, spre exemplu, un picior sau o mînă, nu vom găsi decît țesuturi epidermice, musculare, de grăsime, osoase, care în ele însele nu au

[1] Vezi comunicarea mea la Congresul internațional de psihologie din Groningue (sept. 1926) și articolul : *L'intelligence et la volonté (Inteligență și voință).* În : *Le Recueil Jubiliaire, offert à W. Bechterew,* Leningrad, 1926.

nimic specific pentru „picior" sau „mînă". Aceasta nu înseamnă că în anatomie nu e de nici un folos să deosebim un organ care se numeşte picior, de altul care se numeşte mînă.

Alături de punctul de vedere analitic există deci şi punctul de vedere sintetic, care este indispensabil, cel puţin în biologie. Pe lîngă examinarea printr-o foarte puternică îngroşare, există şi examinarea printr-o mai redusă îngroşare, care are avantajul de a ne da o vedere de ansamblu.

În psihologie, punctul de vedere sintetic constă în a cerceta activitatea mintală, nu printr-o secţiune transversală, pentru a spune astfel, la un moment dat, în timp, ci în desfăşurarea sa cronologică, longitudinală. Din acest punct de vedere trebuie să privim pentru a observa inteligenţa şi voinţa.

Inteligenţa şi voinţa — care au comun faptul de a fi şi una şi alta factori care îndreaptă acţiunea pentru moment suspendată — se deosebesc, din punct de vedere funcţional, am văzut, şi prin *obiectul problemei* de comportare pe care o are fiecare de rezolvat, şi prin *natura controlului* care intervine pentru a asigura încercările lor.

1. *Obiectul problemei.* Doriţi să luaţi un fruct dintr-un pom din grădina voastră, dar fructul este prea sus. Vă întrebaţi : cum să-l ajung ? Este o problemă de mijloace. Căutaţi în imaginaţie sau prin încercări efective mijlocul potrivit pentru a ajunge fructul (prăjină, funie, scară etc.).

Vedeţi un fruct într-un pom din grădina vecinului vostru, care vă trezeşte pofta. Trebuie să-l luaţi sau dimpotrivă, să renunţaţi la el ? Aici nu e vorba de o problemă de mijloace, căci fructul e la îndemîna voastră, de partea cealaltă a gardului. Este o problemă de scop. Să fac aceasta sau să nu o fac ? — Dacă, cu toată pofta de a mînca acest fruct, renunţaţi totuşi la el, se va spune că a intervenit voinţa.

În primul caz nu era în joc problema scopului, în al doilea caz nu se punea problema mijlocului.

După cum se vede, inteligenţa se întreabă : *Cum să fac ca să . . . ?* sau *Cum să ajung la . . . ?*

Ce trebuie să fac ? se întreabă voinţa.

Aceste două probleme sînt bine delimitate ; una e o problemă de a şti şi de a putea, cealaltă e o problemă de datorie. Astfel că nu se înţelege cum de nu au fost mai bine delimitate.

2. *Natura controlului.* După cum am spus, inteligenţa este controlată de realitate, de experienţă, *de adevăr.* Voinţa e controlată de *bine,* de ceea ce numesc „tendinţe superioare". Dar ce este o tendinţă „superioară ?" O definiţie obiectivă şi generală este greu de

dat. Mă mărginesc la a observa că acest termen de „superior" este cu totul relativ. Numesc „superioară" tendința care biruie în actul de voință.

Această definiție pare a ne închide într-un cerc vicios ; voința e definită prin victoria tendințelor superioare ; tendințele superioare sînt caracterizate ca elemente care triumfă în actul de voință. În realitate nu este însă un cerc vicios, deoarece voința se definește prin experiența însăși. Un individ știe totdeauna foarte bine dacă a acționat cu voință sau dacă a fost atras contra voinței sale. În fiecare act de voință putem deci socoti ca tendințe superioare pe acelea care au intervenit pentru a rezolva conflictul.

În fiecare caz, tendința superioară se prezintă ca fiind aceea care se opune unei dorințe imediate, condamnată sau de morala noastră sau de idealul nostru, sau de rațiunea noastră. Dacă eu renunț de a mai fuma în interesul sănătății mele, va trebui, la început, să fac adevărate acte de voință. Dorința de a fi sănătos va fi considerată ca o tendință superioară, în opoziție cu dorința de a fuma. Din contră, aceeași dorință de a mă păstra sănătos va fi o tendință inferioară, dacă ea mă va opri să dau ajutor unui bolnav atins de o boală contagioasă.

Actul de inteligență este un fel de act intențional. În actul intențional, individul ezită asupra mijloacelor de ales pentru a-și atinge scopul. Am dat un exemplu privitor la fructul dintr-un pom. În cazul tramvaiului pe care cineva îl ia pentru a se întoarce acasă, nu ezită nici asupra scopului nici asupra mijlocului, este *actul intențional simplu.* Acesta se deosebește de deprindere în măsura în care reclamă oarecare conștiință, puțină atenție, pentru a fi îndeplinit corect.

Există și un alt fel de act intențional, cu ezitări asupra mijloacelor, și care nu se confundă cu activitatea inteligentă. Este activitatea *artistică.* Prin ce se deosebește activitatea artistică de activitatea inteligentă ?

Am afirmat că actul de inteligență este controlat de *adevăr,* adevărul obiectiv — legile naturii, și adevărul rațional — legile rațiunii. Activitatea artistică este supusă altor norme : ea este controlată de *frumos.* Aci e o normă în mare parte subiectivă, care va îndruma mersul activității. S-a pus o problemă : a crea o operă artistică. Creația artistică se deosebește de jocul inteligenței în măsura în care frumosul se distinge de adevăr.

Se va putea spune că activitatea artistică, fiind condusă de un ideal, nu cade sub puterea voinței ? N-am definit noi voința ca fiind controlată de un ideal ? Prin urmare activitatea artistului nu este ea un caz special al activității voluntare ?

Acest fel de a judeca ar fi cu totul eronat, căci în actul artistic scopul de atins — frumosul — nu e pus în discuție. Artistul nu ezită deloc în ceea ce privește scopul. El nu ezită decît în ceea ce privește mijloacele de a-l atinge. *Cum să fac* pentru a realiza această operă de frumusețe pe care o simt palpitînd în mine ? Aceasta e întrebarea ce i se pune. Dar alegerea acestor mijloace este dictată de sentimentul său de frumos, sentiment care este străin de desfășurarea corectă a actului de inteligență.

Pentru a fixa ideile de pînă aici, expunem sub forma tabloului care urmează diversele feluri de acte.

Dorința univocă Fără ezitări în ce privește scopul	Scop inconștient *Instinct — deprindere*	
	Scop conștient *Act intențional*	Fără ezitare în ce privește mijloacele *Act intențional simplu*
		Cu ezitări în ce privește mijloacele a) Controlat de adevăr : *Act de inteligență* b) Controlat de frumos : *Act artistic*
Dorința multivocă Cu ezitări în ce privește scopul	Victoria tendințelor inferioare — *impulsiune* (lipsă de voință)	
	Victoria tendințelor superioare — *Voința*	

Se înțelege că voința poate interveni în cursul actului de inteligență sau în timpul lucrării artistice ; de exemplu, pentru a asigura acestuia continuitatea, ca să învingă oboseala și neatenția. Și invers, inteligența va interveni în cursul procesului voluntar, de cele mai multe ori pentru a-l devoluntariza, arătînd subiectului, de exemplu, că o acțiune pe care o socotea penibilă, plictisitoare și fără folos pentru el, are, dimpotrivă, părți plăcute sau folositoare, pe care el nu le observase mai înainte.

Nu e mai puțin adevărat însă că actul de inteligență și actul de voință se deosebesc precis, tot așa de bine din punctul de vedere al funcțiunii lor, cît și din punctul de vedere al mecanismului psihologic și al desfășurării lor. Nu numai psihologia teoretică, ci mai ales, poate, psihologia aplicată, au interesul să ia cunoștință de această deosebire.

În cea mai mare parte din experimentele desfăşurate asupra voinţei (acelea ale lui Ach, sau Michotte, spre exemplu) nu s-a delimitat actul intenţional de actul voluntar adevărat. De aceea rezultatele obţinute sînt importante mai mult pentru psihologia actului intenţional. În aceste experienţe se da, spre exemplu, subiectului să aleagă între două operaţii de făcut, o adunare şi o înmulţire. Ori, de obicei, subiectul alegea operaţia care i se părea lui mai uşoară [1]. Aceasta nu e însă o lucrare de voinţă. În voinţă subiectul are din contră, sentimentul că merge pe linia celei mai mari rezistenţe.

Am stabilit cîteva experienţe în care era vorba de a alege între două acte (a realiza sau nu în realitate). De exemplu : a închide ochii sau a spune un cuvînt urît. A pune degetul pe frunte, sau a se culca pe pămînt. A spune : „sînt un dobitoc" sau „sînt inteligent". A ridica braţul, sau a se dezbrăca etc.

Consemnele erau de patru feluri :

1. Să aleagă liber şi să spună, la un anumit semn, dacă ceea ce a ales cerea mai multă sau mai puţină voinţă decît ceea ce nu a ales.

2. Să aleagă operaţia cea mai plăcută şi să spună apoi dacă ea a solicitat voinţă.

3. Să aleagă operaţia cea mai dezagreabilă. Idem.

4. Să facă ceea ce reclamă cea mai puţină voinţă.

Or, aproape fără nici o excepţie, cei cu care s-au făcut experienţele au declarat că actele cele mai dezagreabile erau acelea care pentru a fi executate reclamau voinţă ; că actul plăcut sau uşor era „natural" şi nu cerea deloc voinţă.

Ar fi deci un motiv să se reia analiza actului voluntar, plecînd de la această concepţie mai restrînsă asupra voinţei şi să se studieze, în mod special, care e natura acestor tendinţe superioare, a căror preponderanţă dă actului pecetea de voluntar şi cum aceste tendinţe ajung să predomine.

De altfel, experimentarea aplicată la voinţă comportă adesea o gravă cauză de eroare. Pentru ca să fie voinţă autentică, trebuie să fie spontaneitate. Dacă consemnul e de a alege actul cel mai greu sau cel mai penibil, nu se poate spune că această alegere este voluntară. Se cuvine atunci să lăsăm subiectului, odată ce actul a fost ales, libertatea de a-l executa sau nu.

[1] Vezi, spre exemplu, Michotte et Prüm, *Etude expérimentale sur le choix volontaire (Studiu experimental asupra alegerii voluntare).* În : „Arch. Psychol.", X 1911, p. 160, 194 etc.

Experiența cu ergograful permite să se surprindă la persoana respectivă cînd intră voința în acțiune, de îndată ce efortul devine obositor sau dureros.

EDUCAȚIA VOINȚEI [1]

Este de vreun folos concepția funcțională asupra voinței în problema, așa de dificilă, a educației voinței ?

Nu putem dezbate aici sub toate aspectele această importantă problemă. Cunoaștem încă destul de puțin felul în care se comportă voința la copil, în ce moment apare, sub ce aspect se manifestă. Tot astfel și fenomenul, așa de frecvent, al abuliei, la psihastenici sau la alți psihopați, e mult mai obscur. Dacă funcția voinței ni s-a părut evidentă, mecanismul său rămîne încă o problemă grea de rezolvat [2].

Studiile medicilor asupra abuliei nu oferă psihologului elucidările dorite. Ei înșiși nu par a fi edificați asupra a ceea ce trebuie să se numească „voință", întîlnindu-se în rîndurile lor părerile cele mai divergente. Două exemple numai :

Doctorul Alb. Deschamps, care a suferit el însuși de psihastenie și care vorbește de abulie în cunoștință de cauză, declară că

[1] Aceste rînduri sînt inedite, dar ideile pe care le exprimă au făcut obiectul diverselor lecții și conferințe în cursul acestor ultimi 15 ani. Vezi *La psychothérapie et la volonté (Psihoterapia și voința)*, comunicare făcută la reuniunea neurologilor, Geneva, aprilie 1925. În : „Arch. suisses de Neurol. et de Psychiatrie", vol. XV, 1929, p. 363.

[2] Într-adevăr foarte greu, întrucît ceea ce pare a caracteriza actul de voință este ceea ce a dat victoria lui David asupra lui Goliat : forța cea mai slabă triumfă aici asupra celei mai tari. Dacă n-ar fi așa, nu am mai vorbi de acte voluntare, ci numai de acte impulsive sau intenționale. Voința este puterea care oprește pe cineva să facă ceea ce o tendință îl îndeamnă să facă, sau care îl determină să facă ceea ce are tendința să nu facă. Adică să meargă contra dorinței sale. Să facă ceea ce îl plictisește. Ei bine, cum se poate imagina mecanismul unei astfel de conduite, care implică o contradicție pe care eu obișnuiesc s-o numesc în cursul meu „paradoxul voinței". Lucrurile se petrec ca și cum o tendință *mai slabă*, dar de *o calitate superioară*, ar triumfa asupra unei tendințe mai forte, dar de o calitate inferioară. Poate cineva să-și reprezinte sub forma mecanică, fizico-chimică, acest fenomen straniu, acest triumf al calității asupra cantității ? Fiziologia secreților interne, de exemplu, ne face cunoscut că anumite substanțe *(chalones)* ar avea o acțiune care împiedică desfășurarea sau activarea anumitor tendințe.

Ne-am putea închipui că trezirea unei tendințe superioare oricît de slabă ar fi aceasta ca intensitate, are totuși puterea de a declanșa apariția unei asemenea substanțe *(chalone)*, venind brusc să oprească tendința inferioară mai intensă.

„Voința nu e puterea" ... „Actul «eu vreau» este el însuși lipsit de orice eficacitate de a acționa". Neurastenicii nu acționează nu pentru că sînt incapabili de a voi, ci pentru că sînt incapabili de a putea [1]. Ceea ce le lipsește lor este *puterea de a voi*. „Toți au voința cea mai arzătoare de a voi ... Nu trebuie să se spună că astenicii n-au voință. Ei au voință, și multă, ba chiar prea multă. Sînt eroi ai voinței" [2].

Iată însă la dr. Vittoz o cu totul altă părere : „Voința, acolo zace forța care va permite nevropatului să utilizeze din nou facultățile pe care le pierduse". La nevropați, ceea ce lipsește nu e atît voința-forță, cît facultatea de a o utiliza. El definește voința „ca o forță, o energie specială, independentă de orice idee" [3].

Așadar ceea ce Vittoz numește *voință* este ceea ce Deschamps numește energie ; și ceea ce Deschamps numește voință, este ceea ce Vittoz numește idee. Și în timp ce Vittoz crede că abulia provine din faptul că individul *nu știe să utilizeze* această forță mintală, Deschamps crede că ea provine din faptul că *el nu poate*. Această divergență teoretică atrage, în mod natural, o divergență practică : terapeutica lui Deschamps este înainte de toate fizică, aceea a lui Vittoz este înainte de toate mintală.

Eu cred totuși că, concepția funcțională ne conduce la o concluzie cu totul neașteptată, aceea că idealul unei educații a voinței va fi de *a face voința de prisos, suprimînd cauzele conflictului care fac necesară intervenția sa.*

Oricît de paradoxală ar fi această concluzie, ea corespunde felului nostru obișnuit de a judeca lucrurile.

Pe un școlar care face o compoziție sau rezolvă o problemă de algebră ca și cum s-ar juca, pentru că aceasta îl interesează, îl pasionează, îl judecăm ca fiind superior față de cel care execută această muncă plictisitoare pentru el numai pentru că trebuie, încordîndu-și la maximum voința. Și dacă socotim pur și simplu că deoarece au urmat regimuri educative diferite, acești doi copii (la început de același tip psihologic) au fost conduși, unul la muncă spontană și plăcută, altul la muncă plictisitoare dar voluntară, nu

[1] Deschamps, A., *Les maladies de l'énergie (Bolile energiei)*, Paris, 1909, p. 2—3.

[2] Deschamps, A., *Les maladie de l'esprit et les asthénies (Bolile spiritului și astheniile)*, Paris, 1919, p. 619.

[3] Vittoz, R., *Traitement des psychonévroses par la rééducation du controle cérébral (Tratamentul psihonevrozelor prin reeducarea controlului cerebral)*, Paris, 1911.

BIBLIOTECA LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BUCUREȘTI

vom ezita să dăm întîietate regimului educativ care a ştiut să facă de prisos voinţa, înlocuind-o cu plăcerea.

Or, ceea ce este adevărat pentru compoziţii şi pentru algebră, este de asemenea adevărat şi pentru toate celelalte, înţelegînd aici şi activitatea socială şi morală. Acela care face binele, vesel, totdeauna dispus să acorde ajutor, să uite de sine într-un elan natural de altruism şi de solidaritate, fără a se gîndi la aceasta, nu va fi considerat el ca exemplarul uman cel mai bun, ca rezultatul cel mai bun al educaţiei, decît omul care, şi el de asemenea face binele, dar printr-o continuă grijă faţă de datorie, trebuind să se învingă pe sine în orice moment? Din punctul de vedere al eticii pure, acesta din urmă este fără îndoială superior ca valoare morală, pentru că el se sacrifică în orice moment, renunţînd la liniştea lui, care i-ar fi scumpă [1]. Dar din punct de vedere uman este neîndoielnic că individul cu bunătatea spontană reprezintă un tip preferabil şi, din punct de vedere biologic sau antropologic, este un tip mai evoluat, deoarece el este mult mai emancipat faţă de tendinţele egoiste şi inferioare.

Educaţia voinţei deci, care constă, evident, în a înzestra pe copil sau adolescent cu un ideal care să fie destul de viu pentru a triumfa asupra tendinţelor inferioare — ţinteşte în mod necesar, dacă reuşeşte pe deplin, *să devoluntarizeze* conduita aceluia la care ea a fost încoronată de succes. Dacă conduita socială, morală, raţională nu se efectuează decît prin lovituri de acte de „voinţă", este fiindcă ceva a împiedicat această educaţie să ajungă la gradul său superior. A acţiona cu voinţă este mult mai bine decît a fi lipsit de voinţă dar, judecînd bine, nu e aceasta tot ce poate fi mai rău? [2]

[1] Vorbind de „lupta dorinţelor noastre cu datoriile noastre" M-me Necker de Saussure adaugă: „Dacă sentimentul moral ar vorbi cu voce tare, nu ar exista niciodată luptă" (v. *Education progressive*, Paris, 1841, II, p. 247). Kantiană cum era, se pare că s-a înfricoşat la gîndul că virtutea ar putea să facă de prisos imperativul datoriei, astfel că adaugă ceva mai departe: „Virtuţile noastre ar fi foarte uşoare dacă am fi totdeauna stăpîni pe aripile emoţiei.

[2] Aceste rînduri erau compuse cînd întîmplarea a făcut să-mi cadă sub ochi pasajul următor al unui filozof francez, fost profesor la Universitatea din Berna, regretatul meu coleg şi amic Albert Leclère: „Un individ nu are cu adevărat voinţă decît cînd a ajuns într-un fel să voiască involuntar binele". V. *L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté (Educaţia raţională şi ştiinţifică a voinţei)*. În: „Educ. moderne", 1912, p. 448. Dar aceasta nu ne îndreptăţeşte să spunem că atunci cînd un individ a ajuns la acest nivel voinţa sa este de prisos?

Și eu mă întreb dacă în programele de educație capitolul educației voinței nu ar trebui înlocuit cu acela al educației personalității. S-ar extrage din operele psihanaliștilor indicații prețioase în această privință. Să abatem tendințele, să le sublimăm, adaptînd copilul la mediul social, pentru *a evita* conflictele între eu și mediul înconjurător, — în loc să învățăm individul să le înfrîngă.

Mă mărginesc la aceste cîteva observații, care pot fi considerate de unii ca simple sugestii, dar care ar vrea să constituie o mică lumină într-un domeniu cufundat încă în întuneric.

DISCAT A PUERO MAGISTER [1]

Aș dori, doamnelor și domnilor, pentru că am fost invitat cu atîta plăcere, să vă comunic pentru ce, după părerea mea, psihologia, și în special psihologia copilului, sînt de o așa mare importanță pentru practica educației. Dar aceasta e o temă foarte vastă și eu nu pot să tratez aici decît numai o părticică.

Este ceva banal că educatorul, institutorul, trebuie să înceapă prin a trezi atenția și interesul elevului său. Dar cum să ajungă acolo ? Dacă se cercetează tratatele de pedagogie se vede că ele dau, fără îndoială, sfaturi bune asupra felului de a face interesante materiile predate copilului, dar mi se pare că acestea nu merg mai profund, nu cercetează care este adevăratul izvor al întregii activități mintale, izvor pe care trebuie să-l facă să țîșnească, dacă cineva vrea să exploateze puterea sa dinamică. Într-adevăr pedagogia uzuală este cu totul impregnată încă de psihologia veche, căreia i se dă adesea numele de „psihologia facultăților", pentru că ea consideră activitatea mintală ca rezultat al jocului unei serii de facultăți autonome, acționînd fiecare pe contul său : memoria, imaginația, rațiunea, voința etc. Fiecare din aceste facultăți era socotită că guvernează un mic domeniu special, între fruntariile căruia ea era suverană absolută. Acest fel de a vedea avea marele inconvenient, socotind aceste facultăți ca entități absolute, de a îndepărta pe psiholog de la cercetarea condițiilor în care ele acționează.

Se credea că o persoană ca să-și amintească, să-și imagineze sau să raționeze bine, e suficient să facă un apel la facultatea memoriei, a imaginației sau a rațiunii sale și totul se va petrece de minune. Această pedagogie era comodă ; ea nu putea să nu placă pedagogilor : pentru a face orice ar fi dorit, nu aveau decît să co-

[1] Extras dintr-o comunicare făcută la Burg, la 12 iulie 1913, la Congresul institutorilor din departamentul de l'Ain, și publicată în „Bull. trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain", oct. 1913.

mande facultății adecvate, și, dacă un individ îndeplinea rău tema sa, greșeala era a acestuia, căci nu făcuse, probabil, un apel destul de energic la facultățile sale.

Era foarte plăcut și, o repet, foarte comod. Era, de asemenea, din punct de vedere filozofic și moral, destul de frumos ; individul era făcut responsabil de toate actele sale. Dacă el nu făcea ceva, nu se presupunea că nu *poate*, deoarece i se atribuiau facultăți, adică forțe atotputernice ; se conchidea că el nu *vrea*.

Din nenorocire, măreția morală a unei teorii nu e o garanție suficientă pentru validitatea sa. De fapt noi nu putem tot ceea ce voim. Sîntem supuși unor contingențe, contingențe fizice, corporale sau psihologice care opresc acțiunea celei mai bune voințe, sau care o împiedică de a se exercita. Astfel, pentru a nu lua decît un exemplu, un copil de 6 ani își va exercita zadarnic spiritul pentru a înțelege demonstrația teoremei lui Pitagora, afară numai dacă ar fi un Pascal. El nu o va pricepe, pentru că această înțelegere depinde de o mulțime de condiții psihologice, cerebrale, care nu s-au realizat încă la această vîrstă.

De altfel, ceea ce arată mai bine insuficiența acestei teorii a facultăților, este pedagogia însăși. Practicienii sînt cei dintîi care se plîng de dificultățile întîmpinate de elevii lor în a înțelege, a fi atenți, oricare ar fi pedepsele cu care îi amenință. În toate părțile se văd institutori care cer o pregătire mai psihologică, care să le permită să facă mai bine față dificultăților ce li se prezintă în fiecare zi. Chiar ieri am primit o scrisoare de la unul din colegii dvs. din Haute Savoie, d-l Voiron, care-mi anunță înființarea unei Secțiuni pedagogice în sînul Societății „L'Amicale", a institutorilor din acel departament. „Vă rog să credeți — îmi spune el — că o mare parte din institutorii actuali și mai ales cei din tînăra școală sindicalistă, sînt sătui de rutina tradițională, și vor să bazeze învățămîntul lor pe un studiu aprofundat al psihologiei individuale a fiecărui copil".

Psihologia a pus în locul „facultăților" o concepție mult mai fecundă. Am putea să o numim concepția funcțională : pentru ea, memoria, rațiunea, imaginația etc., nu mai sînt entități, ele sînt instrumente de acțiune, care au rolul să răspundă la necesitățile de moment. Pentru a le trezi, este suficient să trezim trebuința care le provoacă și care are, prin aceasta, rațiunea de a fi. Pentru ca un copil să fie atent, este o greșeală să se creadă că s-a făcut totul spunîndu-i : „Fii atent !" Ca să fie atent, trebuie să-i creăm trebuința de a fi atent ; trebuie să facem să se nască în sufletul lui o problemă pe care el va avea plăcerea să o rezolve. Atunci atenția sa se va trezi singură și se va menține atîta timp cît trebuința va

persista. Şi în acest caz nu vor mai fi necesare nici ameninţările sau promisiunile, nici pedepsele sau recompensele ; aţi înlocuit astfel aceste mobiluri exterioare prin mobiluri interioare, infinit mai puternice şi, din punct de vedere educativ, mai sănătoase, mai conforme cu o dezvoltare raţională şi morală a personalităţii.

V-aţi gîndit vreodată la puterea dinamică a trebuinţei momentane ? Acelaşi act, care ne-ar părea ca o corvoadă înspăimîntătoare, dacă acest interes nu ar exista, noi îl îndeplinim fără a ne mai gîndi, cînd acest interes e prezent. Să luăm un exemplu banal. Stai liniştit în camera de lectură, într-o seară de iarnă. Afară viscolul suflă puternic. Cineva intră şi te roagă să te duci pînă la băcanul de peste drum, să-i cumperi o cutie cu chibrituri. Trebuie să te deranjezi, să-ţi iei paltonul, să cobori de la etaj... Într-adevăr, foarte neplăcut ! Cauţi toate pretextele pentru a te eschiva de la această „plăcută" invitaţie. Să presupunem însă că eşti tu însuţi acela care ai *nevoie* de această cutie de chibrituri, pentru a-ţi aprinde o ţigare ; vei face drumul din cameră pînă la băcan şi înapoi, fără a mai sta la îndoială. Observaţi-vă actele voastre, mişcările, acţiunile în cursul unei zile şi veţi constata, prin experienţa proprie imediată, şi care valorează mai mult decît toate discursurile, cîte acte, chiar plictisitoare în sine, devin comode, uşoare şi adeseori plăcute, cînd devin mijloace pentru satisfacerea unei trebuinţe.

Ei bine, activitatea unui şcolar ar trebui să fie întotdeauna un mijloc întrebuinţat de el pentru a-şi satisface o trebuinţă pe care să ştim să i-o creăm. Fără îndoială, această trebuinţă trezită nu-i va furniza, *eo ipso,* mijloacele de a executa lucrarea ce o are de făcut, *tehnica* de întrebuinţat. Chestiunea perfecţionării, în ceea ce priveşte executarea, este o altă problemă. Dar trebuinţa trezită îi va da lui pofta de a executa o lucrare ; îi va da *dorinţa.* Şi aceasta este destul de mult. Odată ce veţi fi aprins dorinţa adevărată de a rezolva o problemă, copilul se va interesa în mod cu totul natural de tehnica ce o va întrebuinţa pentru a ajunge acolo.

Amintim în treacăt că, dacă voiţi ca cineva să facă un lucru a cărui trebuinţă nu o simte, aceasta îl va dezgusta. *Dezgustul !* Pentru ce pedagogii au neglijat atîta un fenomen aşa de esenţial ? Un aliment vă dezgustă dacă vi se oferă în momentul cînd nu vă este foame. Este chiar curios să vedem în ce măsură, prezenţa sau absenţa poftei de mîncare, poate transforma întreaga noastră stare sufletească de moment. Ai umblat toată dimineaţa printr-un oraş străin şi simţi, cum se zice, „soarele în dreptul stomacului". A sosit în sfîrşit ora să cauţi un restaurant. Intri şi traversezi sala plină de consumatori. Printre ei, vezi pe unii care au terminat şi

cer să li se facă plata, se ridică şi pleacă. Bieţii oameni ! gîndeşti, respirînd cu plăcere mirosul mîncărilor. Şi te feliciţi că ai o poftă atît de mare. Apoi îţi vine şi ţie rîndul să termini, să te ridici şi să pleci. Şi traversînd din nou sala, întîlneşti meseni care abia încep masa, sînt la gustare, la peşte. Ptiu ! gîndeşti, sătul cum eşti acum, oare cum poate cineva să mănînce peşte la ora aceasta ! Bieţii oameni !

Prezenţa sau absenţa poftei de mîncare a făcut, în 45 de minute, o revoluţie completă în lumea intereselor şi dorinţelor tale. Şi acest miros de mîncare pe care îl respirai cu plăcere cîtva timp mai înainte, îţi repugnă profund acum. Ceea ce te făcea să întinzi mîna cu cîteva momente mai înainte, acum te face să fugi.

Ei bine, şcolarul pe care vreţi să-l faceţi să înghită o lecţie fără a-i fi trezit trebuinţa, este la fel cu cel care nu are poftă de mîncare. Această lecţie îi repugnă. El nu poate nimic, este o lege a naturii. Fără îndoială, făcînd în această privinţă un efort, el va putea pentru un moment să fie atent. Dar va trebui să lupte într-un fel oarecare contra lui însuşi, întocmai ca meseanul de care vorbeam, dacă ar fi fost silit să mănînce sardele după brînză. Această constrîngere nu poate merge prea departe. Ea nu este mai de folos spiritului, decît îi este stomacului. Dacă vreţi ca un învăţămînt să fie de folos, trebuie ca să intereseze destul pe copil, pentru ca acesta să-l pătrundă în întregime şi nu să-l atingă numai cu vîrful creierului (dacă mi-e permisă această expresie), cum atinge cineva cu vîrful degetelor nişte lucruri respingătoare.

E vorba, însă, cum să creăm la şcolar o trebuinţă pentru miile de lucruri ce se cer de la el ? Într-adevăr, este o problemă greu de rezolvat. Mai întîi s-ar putea — şi fără nici un pericol pentru nimeni — să se reducă multe din aceste mii de lucruri şi să se suprime tot ceea ce nu corespunde la copil cu interesele naturale. Timpul nu-mi permite să intru în detalii, dar iată principiul : căutaţi să legaţi ceea ce vreţi să înveţe copilul sau ceea ce vreţi să execute, de mobilurile naturale ale atenţiei şi acţiunii. Copilul este o fiinţă plină de curiozitate, care posedă o cantitate de impulsiuni ce-l îndeamnă să cucerească ce e nou.

Dar cît de puţin ştim noi să profităm de toate aceste izvoare naturale de energie pe care copilul le ascunde n adîncul fiinţei sale şi pe care ar trebui să le captăm ! Să imităm natura care ştie aşa de bine să le facă să ţîşnească. Să avem grijă ca activităţile pe care le cerem de la copil să intre mai mult în cercul preocupărilor lui naturale. Copilul este, înainte de toate, o fiinţă făcută pentru a se juca. Jocul, iată artificiul pe care l-a găsit natura pentru a îndemna pe copil să desfăşoare o activitate considerabilă, activi-

tate utilă dezvoltării sale fizice și mintale. Să uzăm ceva mai mult de acest artificiu. Să apropiem mai mult învățămîntul nostru de nivelul copilului, făcînd din instinctele sale naturale aliați, nu dușmani.

Lucrurile pe care voim să i le facem cunoscute sau pe care să le execute să-i fie prezentate în așa fel încît ele să prepare sau să înlesnească una din aceste acțiuni către care îl împinge instinctul său natural. Și pentru aceasta să nu separăm instrucția de *acțiune*. Să nu uităm că inteligența, atenția, nu sînt decît instrumente destinate să pregătească acțiunea ; aici este funcția lor proprie. A voi să le exercităm în afara acțiunii, înseamnă a le exercita în gol, dacă putem spune astfel ; înseamnă a le exercita în afara condițiilor normale ale dezvoltării lor. Înseamnă a rupe această continuitate care face unitatea ființei. Un om demn de acest nume este o ființă ale cărei acțiuni sînt motivate, ale cărei eforturi sînt comandate de mobilurile interioare, și care au, pentru persoana respectivă, un sens și o valoare. Obișnuind pe copil să lucreze numai din ordin, și fără să-l fi făcut să înțeleagă semnificația muncii sale, fără a-i fi cîștigat consimțămîntul său interior pentru efortul solicitat, fără să stabilim în sufletul său o legătură rațională sau efectivă între acest efort și un anumit scop de atins, disociem acest angrenaj, a cărui unitate este totuși indispensabilă pentru buna funcționare a mașinii umane. Astfel, facem din copil un automat care știe să asculte, dar care nu mai știe să voiască. Ah ! Jean Jacques a înțeles bine acest lucru, cînd spunea : „Trebuie să ocupăm pe copil în așa fel, încît el nu numai să se simtă util la ceva, dar să-i și placă aceasta, după ce a înțeles bine la ce servește ceea ce el face. *La ce e bună aceasta ?* Iată de aci înainte cuvîntul sfînt, cuvîntul determinant între mine și el".

Pentru a ști care sînt aceste interese naturale ale copilului, capabile să fie exploatate de educator, și cum variază ele cu vîrsta, trebuie să observăm mult pe copil.

Psihologia copilului ar merita să fie cultivată mai mult de către institutori, care sînt, cu siguranță, cei mai indicați să colaboreze cu psihologul la edificarea acestei științe a copilului, recunoscută ca indispensabilă.

Permiteți-mi să termin, doamnelor și domnilor, citîndu-vă deviza noastră, de la Institutul J. J. Rousseau : *Discat a puero magister. Profesorul are încă multe de învățat de la copil.*

PSIHOLOGIA ŞCOLII ACTIVE [1]

Reproducem aici acest articol relativ la o controversă cu excelentul meu prieten Ad. Ferrière, pentru că s-a încercat cîteodată să se exploateze — împotriva psihologiei şi a întrebuinţării ei în pedagogie —, deosebirile de păreri la care se face aluzie. Acum, de curînd, d-l A. Borel, şeful Instrucţiunii Publice din Cantonul Neuchâtel, autorul reformelor foarte judicioase din programele şcolilor care sînt sub jurisdicţia sa, şi care se arată foarte binevoitor faţă de psihologie (Eu sînt — spune el — partizanul pedagogilor de rasă care în toate timpurile au fundamentat educaţia pe psihologie şi pe psihologia copilului") pare să fi fost tulburat de aceste divergenţe [2]. Se exagerează importanţa acestora şi-mi permit să-l fac atent la cele ce am spus mai sus. Într-o ştiinţă care se formează (şi toate ştiinţele se formează) importanţa unui factor sau a altuia nu poate să apară fiecăruia sub acelaşi unghi ; astfel, nu e de mirare dacă se manifestă deosebiri de vederi cînd e vorba să se aplice această ştiinţă. Şi discuţiile din congrese şi reviste servesc tocmai încercării de a le lămuri.

Trebuie să spunem că medicina este incapabilă de a servi arta vindecării, deoarece practicienii propun pentru aceeaşi boală tratamentele cele mai diverse : unii recomandă muntele, alţii marea, unii hidroterapia şi alţii electroterapia ; unii exerciţiul, alţii odihna . . . ? Şi ce înseamnă toate acestea, decît că trebuie să se înmulţească observaţiile şi experienţele ?

Nu înţeleg deloc ceea ce d-l Borel vrea să spună, cînd scrie : „Adevăratul pedagog se fereşte de teoriile schimbătoare ; ele pot să-l seducă într-o zi, dar foarte curînd se vor descoperi ca insufi-

[1] Reprodus din : „L'Intermédiaire des Educateurs", nr. 97, 15 dec., 1923.

[2]. A. Borel, *Adaptation d'un programme d'enseignement public aux principes nouveaux de la pédagogie (Adaptarea unui program de învăţămînt public la principiile noi ale pedagogiei).* În : „An. Instr. publ. en Suisse", 1930.

ciente". Dar „adevăratul" medic (sau „adevăratul" inginer, ori „adevăratul" agricultor . . .) trebuie şi ei să se ferească de teoriile mereu schimbătoare ? Atunci, aceşti „adevăraţi" practicieni riscă să rămînă încă, în ceea ce îi priveşte, la procedeele din evul mediu. Căci ştiinţa, schimbîndu-se simţitor în secolele din urmă şi chiar în ultimele decenii, trebuie să li se pară foarte suspectă. Închipuiţi-vă, această sfîntă ştiinţă se schimbă în fiecare zi !

Dar caracteristica ştiinţei este de a se schimba mereu. Numai ignoranţa şi rutina rămîn neschimbate.

În rîndurile care urmează am atacat cîteva din părerile lui Adolphe Ferrière, fără a pune în ele dulceaţa, poate dorită, pentru că ştiam foarte bine că prietenia noastră era destul de trainică pentru a nu mai fi nevoie de atîtea precauţii : ea nu pierdea nimic ! Totuşi, pentru că se prezintă ocazia, îmi exprim aici marea admiraţie pe care o port autorului *L'Autonomie des écoliers (Autonomia şcolarilor)* şi al *L'Ecole active (Şcoala activă)*. Printre cei dintîi, acum treizeci de ani şi mai bine, el a înţeles perspectivele acestei educaţii noi, la a cărei propagare a contribuit ca nimeni altul, şi care începe să dea aproape peste tot rezultate frumoase. El a avut o credinţă, credinţă care va sfîrşi într-adevăr prin a pune în mişcare chiar şi pe educatori.

Psihologia şcolii active se reduce, în ceea ce ea are esenţial, la cîteva adevăruri elementare. De aceea este destul de surprinzător că ea este încă aşa de puţin cunoscută, nu numai de practicieni, ci chiar şi de teoreticienii educaţiei noi. D-l Ad. Ferrière însuşi spune „că nu e aşa de uşor să faci să se înţeleagă, cu o simplă privire, fundamentele psihologice ale şcolii active !" [1]

Or, eu pretind, din contră, că nimic nu e mai uşor decît aceasta. Bineînţeles, cu condiţia să rămînem pe terenul psihologiei, al ştiinţei, al faptelor, şi să nu ne ridicăm în norii metafizicii, pentru a căuta acolo aceste „fundamente".

Această deplasare pe teren filozofic a unei probleme de natură exclusiv psihologică are consecinţe foarte regretabile. Mai întîi soluţia ei se pare că depinde de fundamentul unei păreri sau a alteia asupra naturii lucrurilor. Apoi se complică şi se întunecă inutil o problemă foarte simplă. Şi mai ales se dă practicienilor impresia că teoreticienii şcolii active nu au idei clare şi că, dacă trebuie să recurgi la fantomele inconştientului imaginate de Schopenhauer sau Bergson pentru a justifica o metodă educativă, o faci pentru

[1] Ad. Ferrière, *L'Ecole active (Şcoala activă)*, Neuchâtel et Genève, 1922, p. 247.

că, fără îndoială, știința ar fi incapabilă să ofere această justificare. Rezultatul este că educatorii, institutorii nu acordă încredere la ceea ce nu li se pare decît un amestec nebulos și obscur de afirmații gratuite.

Nu, să rămînem, vă rog, în domeniul Cunoscutului. Aici este încă destul de mult de recoltat! Să nu facem asemenea caprei, care, fiind priponită în mijlocul unei frumoase pășuni, vrea mereu să pască mai departe decît îi permite funia.

NEÎNȚELEGERI

Lipsa unei psihologii clare a școlii active apare în mod constant. „Sînt puține subiecte de ordin pedagogic care să fi dat loc la atîtea neînțelegeri ca acesta, și e nevoie de truda unei încercări pentru înlăturarea unora", spunea de curînd d-l Albert Chessex [1]. Și, cu ajutorul unei serii de exemple, el a arătat foarte bine ceea ce nu era școala activă. Dar a arătat într-adevăr ceea ce este? Mi se pare că acest distins practician, care simte așa de bine, prin intuiție, dezideratele unei educații sănătoase, nu a pus degetul pe ceea ce este esențial, pe ceea ce este pivotul școlii active. Ne spune foarte bine că elevul trebuie să fie „activ în cea mai înaltă accepție a acestui cuvînt", dar nu ne explică ce caracterizează această „cea mai înaltă accepție".

Totuși, de aceasta depinde totul. Activitatea elevilor nu e suficientă pentru a face o școală „activă", atîta timp cît nu se va fi dat cuvîntului „activitate" sensul său deplin. Cuvîntul „activ" e un cuvînt vag. Pentru mulți, „activ" înseamnă cine mișcă, cine execută o lucrare, scrie, desenează, cine face ceva, în loc să asculte numai. Dacă elevii unei clase fac o dare de seamă *orală* asupra unei lecții, nu poate fi vorba de o școală activă. Dar dacă darea de seamă este *scrisă*, „ne vom apropia mai mult de școala activă".

Și cu toate acestea, o dare de seamă orală poate fi, în anumite cazuri, cu totul activă, „în cea mai înaltă accepție a cuvîntului", și o dare de seamă scrisă poate să nu fie deloc. Așa după cum am mai spus, o lecție trebuie să fie un răspuns. Dacă ea îndeplinește acest rol, va fi școală activă, chiar dacă elevii nu ar face altceva decît să asculte.

[1] Albert Chessex, *Apropos d'école active (Despre școala activă)*. În: „l'Éducateur", 11 aug., 1923, p. 241.

Şi pe drept cuvînt s-a renunţat la termenul echivoc de *Arbeitsschule*, şcoala muncii, care sugera totdeauna ideea greşită a unei munci manuale, a unei ucenicii. Dar eu mă întreb (să mă ierte prietenul meu Bovet, care l-a formulat cel dintîi) dacă şi termenul de „şcoală activă" nu este cu două sau mai multe înţelesuri. Se crede că activ înseamnă „cel care activează exteriorizînd", că activitatea desfăşurată este proporţională cu numărul actelor vizibile executate. Or, eu spun că un individ care gîndeşte fără a se mişca în fotoliul său poate fi mult mai activ decît un şcolar care face o traducere din limba latină.

Şi tocmai pentru a evita echivocul termenului „activ", am vorbit totdeauna de concepţia „funcţională" a educaţiei.

Educaţia funcţională este aceea care se bazează pe o trebuinţă : trebuinţa de a şti, trebuinţa de a cerceta, trebuinţa de a privi, trebuinţa de a lucra. Trebuinţa, interesul rezultînd dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacţie un *act* veritabil.

Înainte de a aminti valoarea şi consecinţele acestui principiu funcţional pentru şcoala activă, vom mai spune cîteva cuvinte pentru a arăta cît a fost de nesocotit acest principiu de către protagoniştii acestei mişcări noi.

În 1911, W. A. Lay din Karlsruhe a publicat o lucrare intitulată *Die Tatschule (Şcoala activă)*. Lay arată foarte bine neajunsurile vechiului termen *Arbeitsschule*. Dar e ciudat că nu dă nici o justificare satisfăcătoare principiului activităţii. În capitolul intitulat : *Das Grundprinzip der Tat vom biologischen Standpunkt (Fundamentul principiului activităţii din punct de vedere biologic)*, eu mă aşteptam să găsesc enunţarea principiului funcţional, din acest fapt că acţiunea are totdeauna drept cauză prezenţa unei trebuinţe, iar ca funcţiune, satisfacerea acestei trebuinţe. Dar nu ! Autorul a amestecat biologia şi psihologia şi se pierde în consideraţii asupra mişcărilor reflexe, asupra celulei, a centrilor motori şi centrilor de asociaţie, apoi asupra evoluţiei. Se pare că el însuşi a făcut greşit deosebirea între muncă şi acţiune, căci citînd pe Rousseau, printre precursorii şcolii active (*Tatschule*), nu se referă decît la pasajele privitoare la lucrul manual.

D-l Ad. Ferrière, citînd de asemenea pe Rousseau în galeria precursorilor, comite o greşeală asemănătoare. În loc de a alege cu grijă pasajele în care Jean Jacques exprimă principiul funcţional în toată puritatea sa, el dă extrase mari relativ la lucrul în atelier, la meserii etc., tocmai atunci cînd era vorba, fiind numeroasele confuzii care persistă asupra acestui subiect în lumea învăţămîntului, să sublinieze faptul că şcoala activă nu implică în mod necesar decupajul, lipitul, modelajul sau confecţionarea de obiecte. Pe lîngă aceasta, multe din

aceste citate nu-şi găsesc rostul aici. Cînd Rousseau spune, spre exemplu : „Nu ţineţi deloc copilului discursuri pe care el nu le poate înţelege", sîntem cu toţii de acord, fără îndoială, dar, vă întreb, ce legătură are aceasta cu şcoala activă ?

De altfel, în capitolul său asupra „fundamentelor psihologice ale şcolii active", d-l Ferrière, în loc să concentreze atenţia cititorului asupra legii interesului, pe care abia o aminteşte şi care este totuşi pivotul *unic* în jurul căruia trebuie să graviteze întregul sistem, atacă probleme care sînt cu totul străine principiului fundamental al şcolii active : legea progresului, legea biogenetică şi tipurile psihologice. Or, aceste diverse probleme pot, fără îndoială, să fie luate în consideraţie cînd e vorba să *aplicăm* principiul activităţii, să-l dăm în reţete şcolare, după vîrstă, după caracterul copiilor (pentru a trezi interesul va trebui să ţinem seamă de evoluţia intereselor ; va trebui, de asemenea, să ţinem seamă de tipul mintal, interesul netrezindu-se în acelaşi fel la orice copil), dar aceste probleme nu constituie deloc un „fundament" al principiului activităţii.

Aş vrea să fiu bine înţeles şi să nu se creadă că exagerez cu pedanterie. Aceste greşeli de compoziţie au urmări practice foarte grave : dacă principiul şcolii active este înecat în consideraţii care îi sînt străine, cititorul îl pierde din vedere sau îl interpretează greşit. Mi se va ierta deci că pun aici lucrurile la punct.

LEGEA TREBUINŢEI SAU PRINCIPIUL FUNCŢIONAL

Principiul şcolii active derivă în mod natural din legea fundamentală a activităţii organismelor, care este *legea trebuinţei* sau a *interesului : Activitatea este totdeauna provocată de o trebuinţă.* Un act care nu s-a legat, direct sau indirect, de o trebuinţă este ceva contra naturii. Şi tocmai acest fapt contrar naturii se străduieşte şcoala tradiţionalistă să-l obţină de la nefericiţii elevi : îi pune să facă, de dimineaţă pînă seara şi din ianuarie pînă în decembrie, lucruri care nu răspund, pentru ei, nici unei trebuinţe. Aceste acte, aceste eforturi care li se solicită, nefiind cerute de legea trebuinţei, educatorul este obligat, pentru a le provoca, să recurgă la o mulţime de mijloace, pedepse, note rele, recompense, examene, ameninţări etc., a căror eficacitate este cunoscută !

Un act normal trebuie să fie totdeauna funcţional, adică trebuie să aibă mereu însuşirea de a realiza scopurile în stare să satisfacă

trebuința care l-a provocat. Dacă se suprimă trebuința, se suprimă cauza actului.

Școala tradiționalistă cere această monstruozitate : acte care nu răspund la nici o trebuință ; deci acte fără cauză. Școala activă, din contră, este bazată pe principiul trebuinței. Pentru a face pe elevul vostru să acționeze, puneți-l în astfel de împrejurări în care el să simtă trebuința de a îndeplini acțiunea pe care o așteptați de la el [1].

Nu există un alt fundament psihologic al școlii active în afara acesteia. Și să observăm bine, acest principiu funcțional nu este o construcție a spiritului, o ipoteză metafizică. Nu, el este expresia unui fapt de observație cotidiană și de fiecare moment. Trebuința este aceea care pune în mișcare indivizii, animalele, oamenii, care încordează resorturile activității lor. Aceasta o constatăm peste tot și oricînd, numai în școli nu — într-adevăr — pentru că ele sînt în afara vieții !

CUM SĂ TREZIM TREBUINȚA ÎN ȘCOALĂ ?

S-ar putea ca cineva să facă următoarea obiecție : „Toate acestea sînt foarte frumoase. Dar, după cum ați spus foarte bine, școala este în afara vieții și tocmai pentru acest motiv nu se va putea baza vreodată pe legea trebuinței, care nu se trezește decît în viață. Între școală și viață este un zid pe care viața niciodată nu-l va trece. Cum vreți să găsiți deci în sala de clasă imbolduri spre activitate născute dintr-o trebuință a copiilor ?"

Această obiecție, de care, fără îndoială, adversarii școlii active se servesc în mod tacit, și care a fost formulată acum cîțiva ani într-o revistă din Elveția germană [2], ar părea cu totul de neînlăturat. Cum

[1] Pentru dezvoltarea acestei idei vezi lucrarea mea, *Psychologie de l'enfant (Psihologia copilului)* și Dewey, *L'école et l'enfant (Școala și copilul)*. Vezi, de asemenea, P. Bovet, *La tâche nouvelle de l'école (Sarcina nouă a școlii)*. În : „Interméd. des Educat.", octobre, 1919, și excelentul raport al d-lui Marcel Chantrens din *Studiul preliminar în vederea revizuirii legii instrucțiunii publice*, Lausanne 1920, raport care pune accentul tocmai pe „trebuință".

[2] Aug. Schmid, *Schule und Arbeitsproblem (Școala și problema muncii)*. „Zeitsch. f. Jugenerziehung", noiembrie 1912. Vezi și articolul meu, *L'école et la psychologie expérimentale (Școala și psihologia experimentală)*. În : „Annuaire de l'instr. publ. en Suisse", Lausanne, 1916.

să furnizăm şcolarilor motive de acţiune ? Cum să ajungem ca şcolarii să dorească din toate puterile lor, să înveţe aritmetica, istoria sau ortografia ? Se pare că nu există nici o speranţă pentru soluţionarea acestei probleme.

Şi cu toate acestea nu este aşa, pentru cel care ţine seamă de cunoştinţele de psihologia copilului. Acesta va şti că copilul este o fiinţă a cărui principală trebuinţă este *jocul*. Tocmai pentru că are această trebuinţă este copil ; se poate socoti deci această tendinţă spre joc ca fiind ceva esenţial naturii sale. Trebuinţa de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm şcoala cu viaţa, să procurăm şcolarului acele mobiluri de acţiune care se consideră de negăsit în sala de clasă. Oricare ar fi lucrarea pe care voiţi să o îndeplinească copilul, dacă aţi găsit mijlocul de a i-o prezenta astfel încît el s-o primească ca un joc, ea va fi capabilă să elibereze în favoarea sa comorile de energie, ale copilului. Aceeaşi pagină de istorie, după cum va trebui să fie memorizată pentru „o reproducere scrisă", sau va trebui să servească drept temă pentru alcătuirea unui tablou viu, va trezi reacţii cu totul opuse !

Jocul este deci de o importanţă capitală pentru realizarea practică a şcolii active. Tocmai el ne va permite să realizăm în clase principiul funcţional. El este puntea ce va uni şcoala cu viaţa, puntea graţie căreia viaţa va putea să pătrundă în fortăreaţa şcolară, ale cărei ziduri şi turnuri păreau că trebuie să le separe pentru totdeauna.

Acest rol *primordial* al jocului, ca fundament psihologic al şcolii active, i-a scăpat, din păcate, d-lui Ferrière. Abia la pagina 333 din cartea sa, îşi aminteşte că copiii se joacă, şi semnalează acest fenomen doar în treacăt. În timp ce acest fenomen al jocului constituie temelia principală a şcolii active sau, dacă vreţi, cheia sa de boltă, Ferrière îl tratează ca pe un mic motiv decorativ care se adaugă la urma edificiului, dar care în realitate nu leagă nimic de el.

Cu toate acestea, o repet, pentru educatorul care doreşte să realizeze şcoala activă, jocul este un mijloc indispensabil. Pe el va trebui să se bazeze.

Nu voi arăta aici cum institutorul va putea să dea viaţă lecţiilor sale cu ajutorul jocului şi va transforma predarea, satisfăcînd principiul funcţional. Despre acestea am spus cîteva cuvinte în altă parte [1]. Am socotit chiar că s-ar putea rezolva şi problema pedep-

[1] Ed. Claparède. V. în „Bull. Soc. psychol. de l'enfant", noiembrie, 1911, p. 49 ; *L'école et la psychologie expérimentale (Şcoala şi psihologia experimentală).* În : „Annuaire de l'Instr. publ.", 1916, p. 75 ; *Jeu d'ortographe (Joc de ortografie).* În : „Interméd. des Educ.", aprilie, 1918.

selor şcolare, suprimînd natura lor dezolantă, deprimantă pentru unii elevi, şi totodată sporindu-le eficacitatea pedagogică transpunîndu-le în modalitatea jocului [1]. D-l Bovet a arătat că la fel s-ar putea rezolva şi problema emulaţiei, dînd competiţiei un caracter de joc [2]. Am discutat în altă parte, de asemenea, şi obiecţia greşită în sprijinul căreia se afirmă că şcoala este făcută pentru a munci şi nu pentru a se juca, cînd tocmai introducerea jocului în şcoală are ca scop să trezească în copil toată puterea sa [3].

Se vede deci că jocul, departe de a alunga viaţa, este, din contră, principalul mijloc de a reconcilia şcoala cu viaţa. Dar jocul este o ficţiune. Şi ficţiunea va trebui deci să fie pusă la contribuţie de o concepţie funcţională a educaţiei. Astfel că e de mirare să auzim pe d-l Chessex spunînd că noi ne vom apropia mai mult de viaţă dacă vom îndemna pe elevi să scrie o scrisoare unei persoane reale decît unei persoane închipuite. Dar nu, nu existenţa reală a destinatarului va da redactării acestei scrisori caracterul său „activ", ci faptul că scrisoarea răspunde unei dorinţe de a scrie, unei trebuinţe de a comunica gîndurile sale sub forma epistolară. Crede cineva că Montesquieu nu era „activ" cînd scria *Scrisorile persane,* cu toate că Rica şi Ibben au fost personaje închipuite ? Tot astfel un şcolar va putea, punîndu-se cu totul în această situaţie, să compună o scrisoare pentru a fi trimisă de Guignol lui Polichinelle, pentru a-i spune că cele două cocoaşe ale sale nu-l sperie deloc şi că-şi bate straşnic joc de el.

ÎNVĂŢĂTURA ÎN SERVICIUL ACŢIUNII

Principiul funcţional care ne aminteşte că acţiunea are totdeauna funcţiunea de a răspunde la o trebuinţă (organică sau intelectuală), ne arată în acelaşi timp care este semnificaţia biologică a învăţăturii, a cunoştinţelor pe care le vom cîştiga. Aceste cunoştinţe nu au valoare decît atît cît servesc să îndrepte acţiunea noastră şi să-i permită să atingă cît mai bine posibil scopul, să satisfacă dorinţa de care a fost provocată.

[1] „Interméd. des Educ.", aprilie, 1918, p. 80—81.

[3] B o v e t. În : „Interméd. des Educ.", aprilie, 1920, p. 65.

[2] *Psycol. de l'enfant (Psihologia copilului),* p. 487—498. *Les nouvelles conceptions éducatives (Noile concepţii educative).* În : „Scientia", febr., 1919.

Şcoala activă trebuie să nu piardă din vedere că învăţătura, cunoştinţele au o valoare funcţională şi că nu sînt un scop în sine. La lumina acestui adevăr îşi va stabili ea programele. Ştiinţa în serviciul acţiunii. Pentru a fixa ideile să schematizăm în felul următor etapele procesului educativ în şcoala activă :

1) Trezirea unei trebuinţe (a unui interes, a unei dorinţe), punînd pe elev într-o situaţie capabilă să trezească această trebuinţă sau dorinţă.

2) Declanşarea, prin această trebuinţă, a reacţiei potrivite pentru a o satisface.

3) Stimularea cunoştinţelor potrivite pentru a controla această reacţie, pentru a o îndruma şi pentru a o conduce spre scopul pe care ea şi-l propusese.

Cît de departe sîntem de metoda tradiţionalistă care, falsificînd raportul dintre aceşti din urmă doi factori, pune acţiunea în serviciul cunoştinţelor şi nu plasează dorinţa în nici o parte !

Sînt nevoit să-mi exprim încă o dată părerea de rău că propagatorii şcolii active n-au pus bine în lumină aceste adevăruri psihologice fundamentale. Şi mă văd silit, cu tot regretul, să mă leg încă o dată (şi aceasta va fi pentru ultima oară), de bunul meu prieten Ferrière. În loc să sublinieze faptul că copilul, de la cea mai fragedă vîrstă, este o fiinţă îndreptată spre acţiune şi că datele lumii exterioare nu intervin decît în mod secundar pentru a-i îndruma mişcările, el face — la pagina 250 din lucrarea sa *Şcoala activă* — această afirmaţie (pe care o găsim — deşi e destul de curios — printre fundamentele psihologice ale şcolii active) : „Toată lumea ştie că de la naştere pînă la 6 ani, activitatea dominantă a copilului este educaţia spontană a simţurilor. Micul copil este un senzorial". Şi nu ştiu pentru ce face această afirmaţie sub patronajul meu, făcînd o trimitere, în acest loc, la lucrarea mea *Psychologie de l'enfant (Psihologia copilului)*. Dacă cititorul vrea să cerceteze acest pasaj, va vedea că eu nu am spus deloc aşa ceva. Dimpotrivă, am afirmat că copilul mic nu se interesează de obiectele exterioare decît în măsura în care ele sînt o ţintă a exerciţiului pentru adaptările motrice. Trebuinţa de a reacţiona este aceea care conturează, în mulţimea de excitaţii ce asaltează simţurile noastre, ceea ce noi numim „percepţii". Acest termen „educaţia simţurilor", foarte vag, şi sub care se pot pune lucruri foarte diferite, eu nu l-am întrebuinţat în paginile la care ne trimite d-l Ferrière. Şi este mai bine ca această formulă să nu se evidenţieze, în lucrările destinate a preconiza şcoala activă. Căci ideea despre o educaţie senzorială ne duce, în mod natu-

ral, la acea psihologie prea mult asociaționistă, pentru care inteligența nu este decît o totalitate de senzații reunite sub presiunea lumii exterioare, și care nu privește educația spiritului decît ca un rezultat al acumulării experiențelor cîștigate. Concepția este cu totul *pasivă*, pentru că spiritul n-ar avea altceva de făcut decît să *primească* aceste impresii într-un număr cît mai mare posibil.

CELE DOUĂ SENSURI ALE CUVÎNTULUI „ACTIVITATE"

Astfel, după cum am spus-o mai sus, termenul de „activitate" are mai multe înțelesuri. Sînt cel puțin două accepțiuni principale, amîndouă bine întemeiate. Dar numai unul din aceste înțelesuri este implicat în noțiunea de școală activă. Totuși aceste două accepțiuni s'nt destul de apropiate. Și se înțelege că propagatorii școlii active au alunecat de la una la alta, fără a observa, cu atît mai mult cu cît psihologia curentă nu le-a diferențiat niciodată precis. Este necesar deci să o facem aici pe scurt.

Într-o primă accepțiune, activitatea are un sens funcțional : este acela pe care l-am avut în vedere pînă acum. Este activă o reacție care răspunde unei trebuințe, care adică este provocată de o dorință, avînd punctul său de plecare în individul care acționează, care e provocată deci de un mobil interior al ființei ce activează. În acest sens, în primul rînd, activitatea se opune constrîngerii, supunerii, dezgustului sau indiferenței.

În a doua accepție, „activitate" înseamnă efectuare, exprimare, producere, proces centrifug, mobilizare de energie, muncă. Aici activitatea se opune recepției, ideii, senzației, impresiei, imobilității. Doresc să învăț o poezie : o citesc de mai multe ori, apoi, luînd ochii de pe carte, încerc să o spun pe dinafară. *Lectura* acestei poezii era pasivă și numai în momentul în care am încercat să o reproduc din memorie am trecut la atitudinea activă, am trecut la act. Sau alt exemplu : citesc cuiva perechi de cuvinte, cum ar fi : cal-trăsură, cer-nor *(cheval-voiture, ciel-nuage)* etc., cerîndu-i să le rețină. După aceea mă mărginesc a-i da o serie de cuvinte, cerîndu-i să găsească el însuși cîte o asociație la fiecare din aceste cuvinte. În primul caz persoana era în atitudine pasivă ; în al doilea caz, în atitudine activă.

Să rezumăm sub forma unui tablou aceste două feluri de activități, cu caracterele proprii fiecăreia din ele și cu opusele lor :

1) **Sens funcțional**

Activitate	*Pasivitate*
Trebuință, interes	Dezgust
Dorință	Indiferență
Disciplină interioară	Disciplină exterioară
Mobiluri interioare	Mobiluri exterioare
Consimțămîntul individului	Rezistență
Spontaneitate, libertate	Constrîngere, ascultare
Atențiune spontană	Neatenție, atenție voluntară (cu efort)

2) **Sens de efectuare**

Activitate	*Pasivitate*
Expresie	Impresie
Producere (sau reproducere)	Recepție
Exteriorizare	Ideație
Reacție	Senzație
Proces centrifug	Proces centripet
Invenție	Cunoaștere
Mișcare	Imobilitate
Muncă (școală-atelier)	Lectură (școala cărții)

Am grupat, sub fiecare din aceste feluri de activități, diversele fenomene a căror legătură constă tocmai în a preciza pe unul sau pe altul. Neputînd intra aci în mai multe amănunte, sper că am făcut totuși înțelese deosebirile între ele.

Să observăm că activitatea în sensul nr. 2 se poate asocia tot așa de bine cu activitatea cît și cu pasivitatea în sensul nr. 1. De asemenea, activitatea în sensul nr. 1 se poate asocia cu pasivitatea cît și cu activitatea în sensul nr. 2. De aici patru cazuri diferite : Dacă scriu o scrisoare pentru că doresc, sînt activ și în sensul nr. 1 și în sensul nr. 2. Dacă scriu o scrisoare pentru că mă obligă cineva la aceasta, eu nu sînt activ decît în sensul nr. 2, sînt pasiv în sensul nr. 1. Dacă ascult răspunsul unei întrebări pe care am pus-o, sînt activ în sensul nr. 1, dar pasiv în sensul nr. 2. În sfîrșit, dacă cineva mă silește să ascult o conferință, fără interes pentru mine, eu voi fi pasiv în sensul nr. 1 și nr. 2. Un efort, un efort plictisitor care durează, va fi activ în sensul nr. 2, dar pasiv în sensul nr. 1.

După cum se vede, activitatea de efectuare n-are caracterul de necesar, nici de suficient pentru ceea ce se cuvine să înțelegem prin școala activă, dacă spiritul acesteia constă în a fi bazată pe viață. Dar trebuie să recunoaștem că activitatea de efectuare prezintă anumite avantaje pe care școala activă va trebui să le exploateze. Mai întîi, ceea ce a fost cîștigat prin metodele active (în sensul nr. 2) este mult mai bine reținut [1]. Apoi activitatea în sensul nr. 2 produce efecte tangibile, vizibile, care devin cu ușurință punctul de plecare al unui proces funcțional. Activitatea în sensul nr. 2 este deci un auxiliar foarte prețios al școlii active.

Se înțelege acum care este izvorul confuziilor pe care le-am semnalat. Termenul de *Arbeitsschule (școala muncii)* conținea amestecul a două idei de activitate. Termenul de școală activă îl conținea de asemenea. Și, în articolele sale așa de sugestive, d-l Chessex se gîndea, cred, mai mult la sensul nr. 2 decît la sensul nr. 1.

Vom spune, pentru a încheia aceste reflecții, puțin cam grăbite, și care au mai ales scopul de a trezi o mai serioasă aprofundare, că activitatea, *în cea mai înaltă accepțiune* a termenului, este activitatea în sens funcțional, în sensul nr. 1. Dar dacă se combină trebuința cu exteriorizarea, se va obține o sumă de elemente favorabile și de-abia atunci se va putea spune că s-a realizat activitatea, în accepțiunea *cea mai completă* a termenului.

[1] Vezi D. Katzaroff, *Exp. sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation (Experiențe asupra rolului recitării ca factor al memorizării).* În : „Arch. de Psychol.", VII, 1908.

Ed. Claparède, *Exp. sur la mémoire des associations spontanées (Experiențe asupra memoriei asociațiilor spontane).* În : „Arch. de Psychol.", XV, 1915. Aceste experiențe au arătat că asociațiile spontane, formate de subiectul însuși, se reține de două ori mai bine decît acelea care i-au fost date de-a gata.

Vezi, de asemenea, experiențele lui N. Mazo, *La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées (Valoarea activității spiritului în fixarea ideilor).* În : „Arch. de Psychologie", XXI, 1929, care constituie o interesantă contribuție la teoria școlii active (Nota din 1930).

O METODĂ FUNCȚIONALĂ PENTRU PREDAREA LIMBII [1]

Scopul acestor rînduri nu este de a rezuma frumoasele și spiritualele lecții asupra predării limbii franceze, cu care d-l Ferdinand Brunot a inaugurat, toamna trecută (1912), activitatea institutului nostru. Esențialul se va găsi în diversele lucrări ale profesorului de la Sorbona [2]. Aș dori numai să relev aici caracterul fundamental al acestei metode, și să arăt cît de bine răspunde deziderateloг unei pedagogii bazată pe psihologie.

Caracterul principal al metodei Brunot este de a fi *funcțională*.

Numesc această metodă „funcțională", pentru că ea prezintă limba ca o funcțiune, ca un instrument util conduitei umane, util vieții. Ea nu urmărește ca limba să fie studiată în afara rolului pe care este chemată să-l joace în viață, în realitatea lucrurilor. Or, tocmai metodele uzuale, bazate pe studiul gramaticii, nu se plasează din acest punct de vedere pragmatic. Ele privesc limba pentru ea însăși ; din cauza unui fel de aberație monstruoasă (datorită în parte faptului că, cultul ortografiei s-a substituit cultivării limbii și a deplasat, în detrimentul acesteia, timpul și atenția profesorilor și a elevilor, datorită, de asemenea și puținului caz pe care pedagogia tradițională l-a făcut de realitățile psihologice și vitale), deci, din cauza acestei aberații, ele au detașat în mod artificial limba de funcția sa utilă, pentru a se pierde în considerații de clasificări și definiții pur verbale, pur scolastice. Cum spune cu drept cuvînt d-l Brunot, „a ști că negația este un adverb, nu e deloc util să știi" și nu are nici o importanță ca un elev să știe dacă o propoziție e principală

[1] Reprodus din „l'Intermédiaire des Educateurs", nr. 10, iulie, 1913.

[2] Vezi, între altele, F. Brunot, *L'Enseignement de la langue française (Predarea limbii franceze)*, Paris, Colin, 1911 ; și *Huit Conférences sur l'enseignement du français (Opt conferințe asupra predării limbii franceze)*, publicate de Soc. pédag. din Chaux-de-Fonds, 1911.

sau nu (căci multe propoziții care sînt „principale" pentru gramaticieni, nu sînt pentru înțelegere). Ceea ce trebuie înainte de toate nu este să știi ce sînt cuvintele și formele verbale, ci la ce servesc ele și, mai ales, la ce nevoi de exprimare pot servi.

La ce nevoi ! A prezenta predarea limbii sub acest unghi subiectiv al trebuinței este tocmai mijlocul de a-l face cît mai interesant posibil, căci tocmai trebuința este aceea care trezește interesul. Omul vorbește cînd simte nevoia să spună ceva ; atunci el se interesează de alegerea cuvintelor și a formei în care le expune și precizează sensul, adecvînd forma trebuințelor speciale ale situației. Psihologic, faptul se petrece astfel la un individ care vorbește (sau care scrie) : mai întîi o trebuință de a exprima sau de a comunica un gînd, o idee, apoi căutarea (mai mult sau mai puțin rapidă), a mijloacelor pentru satisfacerea acestei nevoi de exprimare.

Este deci mult mai de folos ca mijloacele de exprimare să fie grupate în spirit după nevoile de exprimare, și nu în categorii pur formale, fără nici o valoare practică.

Rolul profesorului este de a spune elevului : „Ai nevoie să exprimi un trecut, un viitor ? Ei bine, iată toate mijloacele care permit formularea acestor idei. Vrei să exprimi îndoiala, numărul, felul de a fi, iată mijloacele multiple de exprimare, fără echivoc, a acestor gînduri".

În gramatici, dimpotrivă, se aranjează cuvintele în categorii care nu răspund deloc, sau care nu răspund decît în mod incomplet funcțiunii lor posibile. Astfel, etichetînd cu *présent* sau *passé* formele : *Je viens, J'ai fini,* nu se ține seama de faptul că aceste forme pot servi să exprime viitorul *(Je viens bientôt, J'ai bientôt fini);* punînd adjectivele *mon, ton, son,* sub rubrica *possessif,* și deosebindu-le de clasa *determinativelor* (elevii care le așază în această grupă sînt pedepsiți cu severitate !) gramatica ignorează că *mon* poate de asemenea să aibă ca funcție a determina (exemplu : *Care din acești copii a spart acest geam ? Fiul meu. (C'est mon fils).* Această metodă este incorectă, plictisitoare și lipsită de viață. Faptul că după ce au întrebuințat-o atît de mult și timp de 2—3 secole, profesorii continuă să se plîngă de felul în care elevii lor masacrează limba maternă, o arată îndeajuns.

Acest principiu funcțional pe care l-am expus acum pe scurt, în termeni care nu sînt cu totul cei de care s-a servit d-l Brunot însuși, dar care, cred, rezumă gîndurile sale, acest principiu func-

țional a servit de bază la întocmirea unui manual [1] destinat claselor primare și secundare. La drept vorbind, s-ar fi putut împinge mai departe aplicarea principiului funcțional. D-l Brunot, după părerea mea, a sacrificat prea mult rutinei ; se vede reapărînd ici, colo, printre cele mai excelente lecții, neghina gramaticii tradiționale. Dar nu aș vrea să aduc o învinuire d-lui Brunot : trebuia să facă aceste mici concesii datinii școlare, pentru ca lucrările sale să găsească cumpărători. Sînt foarte sigur că la prima ocazie ne va da un manual mult mai revoluționar.

Terminînd, amintim că cele ce l-au dus pe d-l Brunot să observe inepția metodei gramaticale obișnuite, au fost nu preocupările psihologice, nici cele pedagogice, ci preocupările istorice. Urmărind evoluția formelor limbajului, el a constatat că multe forme și reguli, care se încercau a fi lămurite cu multă greutate prin logică, sînt în mod natural lămurite prin istoria limbii. Trebuie deci să înlocuim explicațiile dogmatice cu explicațiile științifice. Pentru a învăța o limbă trebuie să o considerăm nu în sine însăși, ci ca funcțiune a trebuințelor psihologice, spirituale și sociale pe care ea a trebuit, în mod constant, să le satisfacă. A se plasa dintr-un asemenea punct de vedere înseamnă a introduce în gramatică sensul vieții. Este tocmai ceea ce a făcut d-l Brunot. Nu ne vom mira deci că se găsește în completă armonie cu psihologii.

P.S. Se cuvine să adaug că ideile apărate la Paris de d-l Brunot, au fost susținute la Geneva, timp de vreo treizeci de ani, de către Ch. Bally, care, în diverse lucrări, a scos în evidență importanța studierii limbajului ca „instrument de acțiune" (*Précis de stylistique*, Genève, 1909 ; *Traité de stylistique*, Heidelberg et Paris, 1905 ; *Le langage et la vie*, Genève, 1913, noua ediție adăugită, Paris, 1926 ; *La crise du français*, Neuchâtel, 1930).

Acum cincisprezece ani a fost instituit în Elveția romană un concurs pentru un proiect de *Cours de la langue maternelle (Curs pentru limba maternă).* Am luat și eu parte, în colaborare cu d-l E. Duvillard, pe atunci institutor, prin trimiterea unui memoriu care dezvolta principiile învățămîntului funcțional, aplicate la studiul limbii franceze.

Proiectul nostru nu a avut nici un succes. Din el a apărut numai un rezumat în lucrarea d-lui E. Duvillard : *Les tendances actuelles de l'enseignement primaire (Tendințele actuale ale învățămîntului primar)*, Neuchâtel, 1920, p. 87—95.

[1] Brunot et Bony, *Méthode de la langue française (Metoda de predare a limbii franceze)*, Paris, 1910. Un excelent principiu al autorului nostru, care decurge, de altfel, din principiul general al metodei sale, este de a arăta întotdeauna cuvintele și formele verbale în funcțiune, adică într-un text, lămurite astfel prin întregul conținut.

EDUCAȚIA ȘI DEMOCRAȚIA [1]

Nu vreau, doamnelor și domnilor, să insist prea mult aici asupra acestui subiect, așa de grav, al democrației. Dar veți fi, fără îndoială, de acord cu mine să socotim că, în societățile noastre zise democratice, subzistă încă mult urmele unui spirit care nu are nimic democratic ; interesul general este întunecat, dacă nu cîteodată cu totul eclipsat, de anumite interese particulare ; și foloasele grupărilor sau ale partidelor maschează de asemenea interesul națiunii înșăși. Se încearcă inocularea ideii că egalitate înseamnă mediocritate, uitîndu-se că, după cum a spus undeva colegul nostru d-l Millioud, democrația, mai mult decît orice alt regim, are nevoie de o „elită" ; se riscă astfel să se coboare nivelul unui popor în detrimentul fericirii sale.

O democrație cu adevărat demnă de acest nume nu se poate realiza numai prin ferirea mulțimii de anumite erori, de anumite prejudecăți, prin luarea de măsuri contra sugestiilor demagogilor. Ridicarea ei cere virtuți pozitive la cetățenii care o compun. Ea este o operă socială a cărei reușită implică bune intenții, sacrificii individuale liber acceptate, un efort constant de înțelegere mutuală și de toleranță. Democrația nu este o stare stabilă, o formă imuabilă, cîștigată o dată pentru totdeauna, ceva *static*. Ea este din contră rezultatul unui proces esențialmente *dinamic* : din partea cetățeanului, o desfășurare continuă de energii tinzînd către un scop superior, o victorie continuă a individului asupra lui însuși, în interesul comunității ; din partea comunității, grija constantă de a asigura libera dezvoltare a acestor energii individuale, a acestor valori personale din care va rezulta, în final, fericirea comună.

Este capabil sistemul nostru de educație să asigure starea de lucruri pe care o dorim ? Eu cred că principiile pe care e bazat

[1] Extras dintr-un discurs ținut cu ocazia semicentenarului Societății pedagogice geneveze, la 20 oct. 1917 (Bull. Soc. pédag. genevoise", oct., 1917 ; retipărit în „l'Educateur", 1917).

acest sistem educativ sînt încă foarte rămase în urmă față de principiile democratice, sau chiar, — cel puțin după părerea mea, — sînt mai mult sau mai puțin contrarii acestor principii. Și acest lucru este așa de adevărat, încît în diverse părți s-a simțit nevoia de a se înlătura aceste lipsuri prin introducerea unui „învățămînt civic", special adăugat pe lîngă celelalte cunoștințe. Dar, oricare ar fi utilitatea unui învățămînt de acest fel, ne putem întreba dacă va fi suficient, prin el însuși, să corijeze, să contrabalanseze inconvenientele ce țin de concepția cu totul antidemocratică de care e impregnat regimul educativ ce domnește astăzi aproape peste tot, atît în educația din familie, cît și în educația publică.

Această judecată pare de o extremă severitate și-mi pare rău că nu pot să o justific aci cum s-ar cuveni. Vom face cîteva observații numai.

Concepția noastră educativă este cu totul impregnată încă de *principiul autorității*, care falsifică nu numai educația morală ci și educația intelectuală. O clasă nu e deloc imaginea unei republici în miniatură ; este, dimpotrivă, în mic, o monarhie absolută ; de o parte, un profesor, un stăpîn cu puteri absolute ; de altă parte, supuși ale căror dorințe personale sau inițiative sînt reduse la minimum. (Știu foarte bine că acest regim, în realitate, este, din fericire, temperat și îndulcit de afecțiunea ce o poartă profesorii elevilor lor și de inteligența și tactul cu care ei îl aplică ; nu e mai puțin adevărat însă că acest regim este de esență autocratică, o moștenire lăsată de regimurile sociale și politice din trecut. Adulții sînt aceia care au introdus democrația : au democratizat mult societatea adulților, dar au uitat să democratizeze pe cea a copiilor !) Ei bine, cum vrem noi să formăm calitățile care am constatat mai sus că sînt indispensabile consolidării unei democrații sănătoase, dacă creștem tînăra generație în cadrele unei inspirații hotărît autoritare ? Noi nu putem să realizăm această minune de a pregăti pe copii să fie cetățeni liberi, ascultînd de mobilurile interioare, atîta timp cît de aproape douăzeci de ani nu-i învățăm decît să fie supuși, ascultînd de o autoritate exterioară.

Democrația cere, înainte de toate, de la cetățeni, dezvoltarea armonioasă a două calități care erau considerate contradictorii : *individualitatea* și *simțul social*. Aceste două calități sînt amîndouă indispensabile vieții și progresului unei societăți. Regimul nostru școlar tradițional este el astfel organizat ca să le dezvolte ? Deloc ! O clasă este o colectivitate în care trebuie, în mod necesar, să fie reprimate tendințele prea individuale, o colectivitate în care se găsește, în mod automat, refulat tot ce se depărtează de linia mijlocie. Acest regim tinde în mod natural la o uniformizare contrară progresului.

Or, societățile, ca și organismele, progresează prin diferențiere, prin procesul diviziunii muncii, nu prin reducerea tuturor elementelor vitale la un tip unic.

Are acest regim cel puțin avantajul de a dezvolta simțul colectiv, sau mai bine zis simțul social pe care îl cere de la membrii săi un stat democrat ? Nu. Căci dezvoltarea simțului social nu rezultă din simpla alăturare, în aceeași sală, a unui oarecare număr de indivizi. El este fructul unei serii de acțiuni și reacțiuni între acești indivizi ; el implică comunicare, ajutor reciproc, cooperare, colaborare, interes mintal. Or, în clasele noastre, cu toate că elevii stau în aceeași bancă, cît de mult sînt izolați unii de alții din punct de vedere sufletesc și social !

Fără îndoială, simțul social cere ștergerea sentimentelor egoiste particulare în fața interesului comun. Clasele noastre nu sînt însă astfel orînduite ca să creeze acest interes comun și, din această cauză, copiii noștri n-au niciodată sentimentul de a fi în conflict cu comunitatea, reprezentată prin colegii lor, ci numai pe acela că sînt în legătură cu o autoritate situată *înafara* acestei comunități, autoritate magistrală și atotputernică, care nu are, în ochii lor, cea mai mică semnificație socială.

Într-un cuvînt, școala este prea depărtată de viață, ea este un mediu care nu reproduce în mod suficient condițiile sociale în care este chemat să trăiască cetățeanul.

La fel stau lucrurile și în ceea ce privește învățămîntul. Școala separă prea mult cunoștințele de putință și pare a ignora că experiența umană este de ordin practic, înainte de a fi de ordin pur cognitiv. Și aceasta are de asemenea importanța sa din punctul de vedere al democrațiilor noastre, ale căror diferite elemente sînt prea mult separate, după cum ele aparțin profesiilor zise liberale sau profesiilor manuale. Trebuie să desființăm această gravă prejudecată, care stabilește un fel de ierarhie între aceste două categorii de muncitori. Munca cu mintea și cea cu mușchii nu sînt decît două aspecte diverse ale activității umane, tot așa de indispensabile, una ca și cealaltă, pentru viața societății. Școala ar putea face mult pentru a suprima acest antagonism, legînd mai strîns studiul de activitatea practică.

Această noțiune de clase sociale distincte, care întunecă încă cerul democrațiilor noastre, este poate întreținută și de separația mult prea mare care există, în toată țările europene, între cele patru grade de învățămînt : pentru copiii mici, primar, secundar și universitar. Este o constantă întrerupere între metodele întrebuințate de fiecare din aceste grade de învățămînt. Și aceasta provine, fără îndoială, în parte, din faptul, că corpurile profesorale de diferite

grade duc fiecare o viață cu totul independentă de celelalte. Aceste categorii de dascăli însă n-ar trebui să fie „corpuri" diferite, ci organe ale aceluiași corp, sau un organism întreg. Căci problema principală care se pune de la baza ei pînă la vîrful scării școlare, este întotdeauna aceeași : a dezvolta spiritul și a-l adapta la viața socială concepută în sens democratic, a pune în valoare aptitudinile individuale și a le face să conveargă către fericirea comună.

Știți care sînt cele două părți foarte asemănătoare ale acestei scări ? Sînt primele și ultimele trepte. Așa după cum o constata destul de judicios acum cîțiva ani savantul meu coleg d-l Ph. Guye, învățămîntul de la începutul școlilor de copii mici este, ca și cel din ultimii ani ai Universității, un învățămînt exclusiv individual și liber [1]. Și de aceea în aceste două perioade ale școlarității, progresele individului și formarea ființei sînt relativ mult mai rapide. Societatea pedagogică este fericită de a reuni în rîndurile ei reprezentanți ai celor patru grade de învățămînt.

Dacă mi-am permis, doamnelor și domnilor, să expun toate aceste chestiuni pe care le știți, și la care ar fi trebuit să adaug încă multe altele, pe care de asemenea le cunoașteți, am făcut-o pentru a reaminti că Societatea pedagogică, acum ca și la 1867, are înaintea ei o frumoasă datorie de îndeplinit. Condițiile în care ne găsim acum sînt însă foarte diferite față de cele de atunci. Ultima jumătate de secol ne-a redat mai clar scopul de atins. Acest timp ne-a învățat, între altele, că nu este suficient să punem înaintea educatorilor un scop, oricît de nobil ar fi acesta, pentru ca să și fie atins. Cuvintele, formulele sînt neputincioase fără cunoașterea *mijloacelor* pentru a realiza dorințele pe care le exprimă.

Dimpotrivă, această jumătate de secol a îmbogățit gîndirea noastră cu o idee conducătoare și cu o metodă care erau, și una și alta, foarte puțin familiare înaintașilor noștri. Această idee conducătoare este aceea a *evoluției*, și în special a evoluției prin selecție, care abia începea să se răspîndească în lume către 1867. *Originea speciilor* datează din 1859. Astăzi înțelegem mai bine că societățile se transformă continuu și că forma cea mai bună pe care ar putea să o ia instituțiile noastre politice și sociale n-ar putea fi oprită dinainte, în numele unui oarecare *apriori* dogmatic. Noțiunea de evoluție ne invită astfel să ne ferim tot așa de bine de conservatorism cît și de iacobinism. Știm, de asemenea, acum, că progresul se face prin selecție : într-o democrație sănătoasă se cuvine deci să

[1] Ph. A. Guye, *Energétique et éducation (Energetică și educație)*. În : „Interméd. des educateurs", mai, 1913.

lăsăm liber, cît mai mult posibil, jocul inițiativelor individuale, al acelor inițiative care, pe încercate se dovedesc utile comunității, singurele care trebuie să dăinuiască. Orice piedică pusă liberei activități individuale micșorează posibilitatea unei descoperiri fecunde. Mai mult, ideile răspîndite în lume de Darwin arată dependența mutuală între individ și societate, valoarea acestuia fiind direct folositoare bunei stări a societății.

Este de prisos să mai amintesc aci ce contribuție importantă a avut teoria evoluționistă în clarificarea înțelegerii noastre asupra copilului și asupra procesului educativ. Introducînd în concepția noastră despre viață ideea de continuitate, această teorie ne cere să suprimăm toate acele bariere nejustificate pe care noi le ridicasem între lucruri și între domenii care ar fi cerut să fie strîns coordonate între ele : cunoștințele și posibilitatea îndeplinirii lor, memoria și acțiunea, trecutul și prezentul, jocul și munca, ocupațiile intelectuale și ocupațiile manuale, școala și viața, fără a mai socoti îngrădirile strînse pe care orariile noastre le stabilesc între diversele ramuri de învățămînt, care ar fi trebuit să se susțină și să rodească una cu ajutorul celeilalte. Această manie a îngrădirii, a distincțiilor rigide și pedante este, fără îndoială, o rămășiță a timpului scolasticii din evul mediu, care nu privea lumea decît prin slabul aparat al logicii și conceptelor, înlocuind astfel cu un mozaic de elemente discrete (cum spun matematicienii) continuitatea naturală a realității concrete.

Iar metoda la care am făcut aluzie mai sus, această metodă tot așa de puțin familiară înaintașilor noștri de la 1867, este *metoda experimentală* aplicată fenomenelor biologice. Gîndiți-vă că faimoasa Introducere *(Introduction)* a lui Cl. Bernard, nu datează decît din 1865. De atunci, psihologia experimentală s-a format deschizînd orizonturi noi și aducînd procedee nebănuite, care au început să transforme pedagogia, care consta pînă atunci într-o sumă de păreri — adeseori geniale, desigur, dar care rămîneau întotdeauna individuale, pentru că ele nu puteau primi confirmarea experienței, singura capabilă să le transforme în legi, adică într-un sistem de adevăruri . . .

Trebuie ca din ce în ce mai mult să înlocuim în activitatea noastră, simplul schimb de păreri cu studiul neîntrerupt, cu cercetarea. E drept că e mult mai lung, mai delicat și mai dificil.

Să nu uităm, de altfel, că reușita operei educative cere încă un factor, cel mai important dintre toți, *factorul personal*, valoarea profesorului, dragostea cu care el înconjură pe elevii săi. Această valoare depinde în parte de aptitudinile proprii fiecărui individ. Dar ea depinde, de asemenea, și de condițiile de libertate în care

aceste aptitudini pot să se nască și să se dezvolte. Cînd marele public va înțelege mai bine rolul pe care poate și trebuie să-l joace educatorul în urmărirea idealului comun, el va fi primul care va cere pentru corpul profesoral o situație în care toate aceste calități ale inimii și ale spiritului, indispensabile în exercitarea apostolatului său, să nu se mai vestejească pe tupina lor din cauza grijilor materiale.

Dacă *Societatea* noastră pedagogică poate să lucreze pentru lărgirea bazelor educației democratice, ea va binemerita de la patrie și, în măsura în care instituțiile noastre vor putea servi de exemplu altor națiuni, ea va fi colaborat de asemenea, oricît de modest, la binele umanității.

DE CE CĂSCĂM ? [1]

Care este fericitul profesor sau conferențiar care să nu fi văzut pe nici unul din auditorii săi căscînd ?

Cel care expune este supărat, de obicei, pe cei care cască și simte îndemnul să-i mustre aspru (astfel, adeseori în educație, pedepsele îndreptate contra cuiva sînt în realitate reacții adresate celui care le impune ; dar nouă nu ne place să ne recunoaștem propriile defecte, și e mult mai ușor să ne îndreptăm supărarea împotriva celui care suferă din această cauză). Elevul care casă este privit deci, în general, ca o ființă ușuratică, care nu știe să pună, în ceea ce face, seriozitatea necesară. Această judecată poate foarte bine să fie revizuită, și de aci înainte acela ai căror discipoli vor căsca va putea, dacă nu să se mîndrească, cel puțin să nu se întristeze.

Să vedem, într-adevăr, ce reprezintă căscatul, care este semnificația sa biologică.

Lucrările pe psihologie, cînd nu omit cu totul acest fenomen, sînt foarte sobre în privința lui. Ele îl definesc ca un act respirator, declanșat în mod reflex și însoțit de contractarea diferiților mușchi ai feței, care ar avea ca funcție să mărească oxigenarea sîngelui. Dar aceasta nu ne spune mare lucru. Pentru ce căscatul este un act spasmodic și nu o simplă inspirație profundă, pentru ce se produce în timpul oboselii, al plictiselii, și chiar cînd ne este foame ? Pentru ce provoacă adeseori lacrimi ? De ce este contagios și care este temeiul legăturii sale cu diversele stări patologice ? (Hippocrate observase că el precedă invazia febrei intermitente ; el survine cîteodată la începutul crizei, epileptice ; s-a observat că, aparînd în cursul unei boli grave, mai ales la copii, căscatul este un semn bun) [2]. În sfîrșit, pentru ce dintre toate ani-

[1] „Interméd. des Educateurs", nr. 102, oct., 1924.

[2] Geigel, *Das Gähnen (Căscatul)*, Münchner med. Woch. 1908, I/p. 223. Din contră, Boederer, în 1759, într-o teză *(De oscitatione in enixu)* socotea căscatul care se produce în timpul nașterii ca un simptom funest. Dar această observație nu a fost confirmată.

malele, numai omul, maimuța și carnivorele cască? O teorie satisfăcătoare asupra căscatului ar trebui să răspundă la toate aceste chestiuni.

Așteptînd să posedăm o teorie definitivă asupra acestei probleme, aș dori să semnalez aici o ipoteză sugerată de curînd de un psiholog german, d-l Valentin Dumpert [1], pentru că ea are avantajul de a coordona un anumit număr de fapte, și de a ajunge la concluzii care prezintă un oarecare interes pentru educatori.

Pentru Dumpert, căscatul este de neînțeles numai dacă este considerat în mod izolat. Totul se clarifică dacă, din contră, e privit ca fiind o parte dintr-un reflex mai general, reflexul de întindere [2].

Știm cu toții că, într-adevăr, căscatul nu vine aproape deloc fără o întindere generală a corpului ; faptul este izbitor la animale cum e cîinele sau pisica. Se observă, de asemenea, la copiii mici și foarte ades chiar de adult. Dumpert a constatat la el însuși că dacă te întinzi în mod voluntar, se provoacă în mod involuntar și căscatul. (Această observație este ușor de repetat). El a notat, de asemenea, că la persoanele cu jumătate de corp paralizat, căscatul provoacă mișcări asociate : membrele paralizate prezintă și ele mișcări de întindere care persistă tot timpul cît durează căscatul. Nu e nici o îndoială, crede el, că aceste mișcări asociate nu aparțin reflexului total de întindere. (Vom vedea mai departe pentru ce această întindere nu se manifestă decît la membrele paralizate, și ce deducție se poate face din acest fapt.)

Lucrul esențial, și unul dintre cele mai enigmatice din actul căscatului, este atitudinea particulară a gurii și a laringelui, care se contractează într-un mod spasmic. Această atitudine poate fi înțeleasă dacă este socotită ca unul din actele elementare ale întinderii, însăși deschiderea gurii explicîndu-se prin nevoia unei inspirații mai profunde.

Cu toate acestea observăm că nu întotdeauna reflexul căscatului este însoțit de întindere și, de asemenea, nici întinderea de căscat. Aceasta rezultă, spune autorul nostru, din cauza unei disociații dobîndite. Individul se deprinde puțin cîte puțin, dintr-un motiv sau altul, să reprime întinderea și să caște fără să se mai

[1] V. Dumpert, *Zur Kenntnis des Wesens und der psysiologischen Bedeutung des Gähnens (Despre natura și semnificația fiziologică a căscatului).* În : „Journ. f. Psychologie und Neurologie", Bd. 27, 1921, p. 82.

[2] Această concepție, după care destinderea este cea care stă la baza căscatului, a fost deja susținută de Hauptmann, *Wie, wann und wozu gähnen wir ? (Cum, cînd și pentru ce căscăm ?).* În : „Neurol. Blatt.", 1920, p. 781, și de Mayer în : „Zeitsch. f. Biologie", Bd. 73, 1921). Vezi de asemenea, R. de Saussure. În : „Arch. suisses de Neurol.", XII, 1923, p. 108.

întindă. Într-adevăr, la sugarii pînă la 6 luni este rar să nu constaţi aceste două acte unite în reflexul complet. Disociaţia este cu atît mai frecventă cu cît copilul e mai mare. Se poate admite deci că reflexul, care era mai întîi subcortical (cu totul automat) a trecut puţin cîte puţin sub jurisdicţia scoarţei cerebrale, adică a devenit, într-o oarecare măsură, controlabil de către voinţă. Acest lucru ne este dovedit de cazul paraliticilor de care am vorbit mai sus : dacă la ei mişcările actului de întindere reapăreau la membrele *paralizate*, este tocmai pentru că aceste membre, datorită degradării scoarţei cerebrale, au încetat de a mai fi sub jurisdicţia acesteia. În alţi termeni, scoarţa cerebrală (aşa după cum o arată o mulţime de fapte psihologice şi clinice) are o acţiune inhibitorie ; una din cele mai importante funcţii ale sale este de a inhiba, de a opri mişcările reflexe : cînd ea se distruge, se văd atunci reapărînd aceste mişcări pe care, în mod normal, ea le înfrîna.

Mi se pare că aceste consideraţii pledează destul de puternic în favoarea primei teze a lui Dumpert : căscatul nu e decît o parte dintr-un reflex mai general de întindere. Ne rămîne să vedem care poate să fie funcţia acestui reflex total.

Ocupîndu-se de fenomenul căscatului, psihologii admit că este comandat de nevoia de oxigen. Dar aceasta nu explică tipul particular al acestui reflex : simpla trebuinţă de oxigen provoacă de obicei o mărire a vitezei şi a amplitudinii mişcărilor respiratorii, sau profunde inspiraţii, care sînt, în parte, diferite de fenomenul căscatului.

Pentru Dumpert — nu intru aici în detalii care se pot citi în lucrarea sa — reflexul întinderii are ca funcţie să faciliteze circulaţia sîngelui, în corp şi în mod special în creier, fie provocînd contracţii care comprimă venele periferice şi împing sîngele către inimă, fie provocînd o inspiraţie intensă care are de asemenea o acţiune de accelerare a circulaţiei în vene. Atitudinea particulară a gurii şi a faringelui ar avea ca efect să uşureze intrarea aerului în plămîni şi să satisfacă astfel nevoia de oxigenare a cantităţii de sînge venos, pe care respiraţia profundă l-a făcut să intre aici. Actul căscatului nu are loc decît la animalele a căror respiraţie nazală e prea puţin dezvoltată, pentru ca să fie necesar şi concursul respiraţiei bucale. În actul căscatului nevoia de oxigenare a sîngelui nu este, pentru Dumpert ca şi pentru Hauptmann, de altfel, decît secundară.

Ipoteza lui Dumpert — activarea circulaţiei cerebrale — explică pentru ce noi căscăm înainte şi mai ales după somn : ne comportăm astfel pentru a restabili circulaţia sîngelui în creier, somnul fiind însoţit de o congestie pasivă a creierului.

Într-adevăr, adesea, numai după ce am căscat şi ne-am întins ne simţim complet treziţi. Atunci, graţie acestui reflex, am introdus în creier sînge nou. (Să observăm iarăşi că nou-născutul cască imediat ce se naşte ; oare nu pentru a „se trezi" la viaţă, pentru a pune în mişcare circulaţia cerebrală adormită ?)

Dar pentru ce căscăm şi înainte de a ne fi somn ? Aşa după cum observă foarte just Dumpert, nu căscăm în acest caz decît dacă sîntem împiedicaţi de a ne satisface imediat această nevoie. De îndată ce putem să ne lăsăm pradă somnului, nu mai căscăm. Dimpotrivă, căscăm cînd luptăm contra somnului. Căscatul reprezintă aici o reacţie de apărare contra neatenţiei care pîndeşte spiritul obosit.

Atingem aici partea importantă a teoriei, importantă atît din punct de vedere practic cît şi pedagogic.

Dacă consideraţiile de mai sus s nt juste — şi multe argumente pledează în favoarea lor — *căscatul nu ar fi un semn al neatenţiei, ci din contră un semn de atenţie.* El exprimă o luptă contra insuficienţei circulaţiei sîngelui în creier — *o luptă contra neatenţiei.*

Se vede de aici cît de mult trebuie să intereseze pe educator această problemă.

În primul rînd, acesta nu trebuie să uite că actul căscatului este un act reflex, aproape complet involuntar, mai ales la copii, şi că n-ar trebui, prin urmare, să fie reprimat prin simpla ameninţare cu o pedeapsă (să se gîndească la căscatul nou-născutului). De altfel este necesar de a „corticaliza" atît cît e posibil acest fenomen, astfel încît copilul să devină stăpîn pe el. Se va evita totuşi insistenţa asupra acestui fenomen, cunoscînd proprietatea pe care o are de a se declanşa singur, de îndată ce te gîndeşti la el [1].

În al doilea rînd, un copil care cască nu este numaidecît un copil neatent. Din contră, el poate lupta, de bine de rău, contra neatenţiei care caută să-l cuprindă.

Dumpert spune că unii institutori l-au asigurat că tocmai elevii cei mai inteligenţi sînt aceia care cască în timpul lecţiilor.

[1] Se ştie cît de contagios este căscatul. Faptul nu este încă suficient explicat. Dumpert crede că simpla vedere a căscatului trezeşte la altul sentimentul de oboseală şi că acest sentiment sugerat atrage, la rîndul său, căscatul. Dar aceasta nu ne spune de ce acest fenomen se sugerează cu o intensitate aşa de mare. E drept că alte reflexe sau trebuinţe se comunică, de asemenea, prin contagiune : tusea, actul de a bea, de a mînca, de a dormi, de a urina. Pentru ce însă, în aceste cazuri, sugestia este mult mai puţin contagioasă ? Teoria nu ne explică acest fapt. Şi pentru ce un alt act impulsiv, strănutatul, nu este deloc contagios ?

Ce să credem despre aceste ultime concluzii ? Cînd unul din auditorii noştri cască, putem noi într-adevăr să credem, că el nu doreşte să ne mai asculte, ci din contră, că se forţează să ne asculte ? În ceea ce priveşte afirmaţia că cei care cască denotă că sînt inteligenţi, ne apare ca fiind cu totul ciudată. Un vechi fiziognomist, spunea, din contră : „Cînd căscatul este ceva obişnuit la o persoană, se poate presupune la ea o inteligenţă mărginită, fără iniţiativă, un spirit încet, leneş, inactiv, un caracter moale, slab, indolent, sfiicios, indiferent, melancolic, plictisit, incapabil de o hotărîre energică, de o întreprindere de lungă durată, grea sau periculoasă". [1]

În general problemele care se pun, din punct de vedere psihopedagogic, sînt înainte de toate următoarele :

1) Căscatul este un semn al oboselii reale sau al dezgustului ?

2) Căscatul, în şcoală, exprimă lenea, sau din contră, bunăvoinţa ?

3) Căscatul în timpul unei lucrări sau în timpul unei lecţii, semnalează prostia, sau din contră, inteligenţa ?

4) Căscatul este în funcţie de *individ* sau de *felul muncii* ce trebuie să o facă ?

(Adică totdeauna aceiaşi elevi sînt cei care cască, ori care ar fi natura lecţiilor, — sau din contră, aceleaşi lecţii sînt totdeauna cele care fac pe elevi să caşte mereu ?)

Pentru a rezolva aceste probleme, ar fi necesar ca institutorii şi toţi cei care au ocazia să urmărească pe copii, să binevoiască a consemna toate cazurile de căscat ce li se vor prezenta şi să noteze, între altele, punctele următoare :

1) Căscat cu sau fără a se întinde.

2) Se întinde fără căscat.

3) Vîrsta celui care cască. (A se nota la nou-născuţi momentul şi forma primului căscat.)

4) Ora cînd se produce căscatul.

5) Ziua din săptămînă şi luna. Timpul : cald, frig etc.

6) Natura lecţiei — a se nota dacă e vorba de o lecţie orală, sau de o lucrare activă. (Şcolarii mai cască ei încă şi în „şcoala activă" ?)

7) Copil inteligent sau nu. (Căscatul la copiii înapoiaţi.)

8) Copil leneş sau silitor.

[1] Le Pelletier, *Traité de physiognomonie* (Tratat de fiziognomonie), citat în Le *Dictionnaire encycl. des sc. méd.*, de Dechambre 1871, art. Baillement.

9) Condițiile sociale ale celui care cască (slab, rău hrănit, somnul tulburat).

10) Criza căscatului a încetat spontan și cum (spre exemplu : în urma unei reînnoiri a lecției ? — sau a încetat în urma unei mustrări ?)

11) Căscatul în timpul bolilor.

12) Căscatul animalelor. La cîini, de exemplu, căscatul este contagios ? Ați văzut căscînd păsări, cai, vaci etc. ?

13) (Pentru medicii de azile) Căscatul la alienați.

Sper că paginile acestea nu vor fi făcut pe cititorii mei să caște prea mult, — dar le doresc, pentru ca această anchetă să dea rezultate fecunde, mulți elevi care să caște . . . !

CONCEPȚIA FUNCȚIONALĂ A EDUCAȚIEI [1]

1) În țările „civilizate", școala, atît cea publică cît și cea particulară (afară de cîteva fericite excepții), consacră o mulțime de erezii fiziologice, psihologice și biologice, contra cărora Ligile de igienă mintală trebuie să lupte fără încetare. Erezii morale, de asemenea, căci de cîte ori școala nu a distrus în sufletul copilului plăcerea de muncă și nu a aruncat asupra anilor copilăriei o umbră de neșters ?

2) Școala, pentru a-și îndeplini misiunea în felul cel mai potrivit, trebuie să se inspire de la o concepție funcțională asupra educației și învățămîntului.

Această concepție constă în a socoti pe copil în centrul programelor și metodelor școlare, și în a considera educația însăși, ca o adaptare progresivă a proceselor mintale la anumite acțiuni determinate de anumite dorințe.

3) Resortul educației trebuie să fie nu teama de pedeapsă, și nici dorința unei recompense, ci *interesul*, interesul profund pentru ceea ce trebuie asimilat sau executat. Copilul nu trebuie să lucreze sau să se poarte bine, pentru că trebuie să se supună cuiva, ci pentru că acest fel de a face este simțit de el ca o dorință. Într-un cuvînt, *disciplina interioară* să înlocuiască *disciplina exterioară*.

4) Școala trebuie să respecte perioada copilăriei. Adeseori ea a scurtat-o, trecînd peste etape care ar fi trebuit respectate.

5) Școala trebuie să aibă în vedere dezvoltarea funcțiunilor intelectuale și morale, mai mult decît să îndoape capul cu o mulțime de cunoștințe care, cînd nu sînt uitate îndată, rămîn de cele mai multe ori cunoștințe moarte, care stau în memorie ca niște corpuri străine, fără nici o legătură cu viața.

[1] Concluziile unui raport făcut la Congresul de igienă mintală din Paris, iunie 1922, publicat în „L'Informateur des Aliénistes et Neurologistes" (dec., 1922), ca și în „L'Educateur" (iunie, 1922) și în „L'Educateur" (feb., 1925).

6) Şcoala trebuie să fie *activă*, adică să pună în funcţiune activitatea copilului. Ea trebuie să fie mai mult un laborator decît un auditor. În acest scop o contribuţie importantă şi utilă o are *jocul*, care stimulează la maximum activitatea copilului.

7) Şcoala trebuie să trezească plăcerea pentru muncă. Deseori ea învaţă un copil a o detesta, fiindcă creează, în jurul datoriilor ce le impune, asociaţii afective neplăcute. Este deci necesar ca şcoala să fie pentru copil un mediu vesel, în care să lucreze cu entuziasm.

8) Se ştie că viaţa ce-l aşteaptă pe copil la ieşirea din şcoală este o viaţă în sînul mediului social. Prezentînd munca şi ramurile de studii sub un aspect vital înseamnă, de asemenea, a le prezenta sub *aspectul lor social*, ca instrumente de acţiune socială (ceea ce sînt în realitate). Şcoala a neglijat prea mult acest aspect social şi scoţînd munca din contextul ei natural, a făcut din ea ceva gol şi artificial.

9) În această nouă concepţie a educaţiei, funcţia profesorului este complet transformată. Acesta nu mai trebuie să fie un atotştiutor însărcinat de a frămînta inteligenţa şi de a umple spiritul de cunoştinţe. El trebuie să fie un *stimulator* de interese, de trebuinţe intelectuale şi morale. El trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decît un profesor *ex catedra*. În loc de a se mărgini să le transmită cunoştinţele pe care le posedă el însuşi, el îi va ajuta să le cîştige singuri prin muncă şi prin cercetări personale. Entuziasmul şi nu erudiţia va fi virtutea sa principală.

10) Această nouă concepţie asupra şcolii şi a educaţiei cere o completă transformare în *pregătirea profesorilor* de toate gradele. Această pregătire trebuie să fie înainte de toate psihologică.

11) Observaţia arată că un individ nu produce ceva decît în măsura în care se face apel la forţele sale naturale. A ignora acest adevăr ar însemna să descoperi la ei forţe pe care de fapt nu le au. Este deci necesar ca şcoala să ţină seamă mai mult de *aptitudinile individuale* şi să se apropie de idealul „şcolii pe măsură". S-ar putea ajunge aici, lăsîndu-se în programe, alături de un program minimal, comun şi obligatoriu pentru toţi, asupra disciplinelor indispensabile, şi un anumit număr de ramuri de învăţămînt, la alegere, pe care cei interesaţi le-ar putea aprofunda după dorinţă, îndemnaţi de interes, nu de obligaţia de a şi le însuşi în vederea susţinerii unui examen.

12) O democraţie, mai mult decît alt regim, are nevoie de o „elită" intelectuală şi morală. Este deci în interesul societăţii, ca

şi al individului, *de a se selecţiona copiii bine dotaţi* şi de a-i plasa în condiţiile cele mai potrivite dezvoltării aptitudinilor lor speciale.

13) Reformele preconizate mai sus nu vor fi posibile, dacă *sistemul examenelor* nu va fi profund revizuit. Necesitatea examenului împinge pe profesor, fără voia lui, mai mult să îndoape memoria elevului decît să-i dezvolte inteligenţa. Examenele, exceptînd un minimum de cunoştinţe indispensabile, ar trebui să fie suprimate şi înlocuite printr-o apreciere făcută asupra lucrărilor individuale executate în cursul anului, sau prin teste potrivite.

14) Psihologia experimentală este în măsură să furnizeze pedagogiei practice, metodele potrivite pentru controlul valorii procedeelor didactice şi ale muncii şcolare. Ea furnizează, de asemenea, metodele pentru diagnosticul mintal (testele mintale).

15) Inerţia şi rutina administraţiilor, fiind în mod tacit susţinute de indiferenţa marelui public sau de neînţelegerea sa pentru reforma ce trebuie înfăptuită, legile de igienă mintală trebuie să întreprindă în toate ţările o intensă propagandă în favoarea ideilor noi.

CONCLUZIA

EDUCAȚIA, O VIAȚĂ SAU PREGĂTIRE PENTRU VIAȚĂ ?

„Educația este ea însăși viață, nu o pregătire pentru viață". Această afirmație pătrunzătoare și cam paradoxală, pe care am întîlnit-o de curînd la autorii americani [1], va servi ca subiect — cum ziceau predicatorii — pentru concluzia acestui volum. Căci ea exprimă, într-o formulă, îndrăzneață și profundă totodată, foarte potrivită pentru a stimula judecata (răsturnînd ideile primite, ea ne obligă să vedem cîteva adevăruri ce le ascunde) principiul însuși al educației funcționale. Trebuie însă să o așezăm în adevărata ei lumină și să nu scoatem din ea ceea ce în realitate nu conține.

De altfel, ceea ce afirmă nu este ceva nou. De mult timp Dewey scrisese : „Să învățăm ? Desigur. Dar să trăim în primul rînd și să învățăm prin viață". Și Decroly n-a dat el școlii fondată în 1907 ca nume : „Școala pentru viață și prin viață "? Jean Jacques scrisese și el : „A trăi este meseria ce vreau să-i învăț".

Noua formulă americană are însă ceva mai tăios. Ea ne spune în tot atîtea cuvinte că educația nu este o pregătire pentru viață. Ce trebuie să credem noi din aceasta ?

Să vedem mai întîi cum a venit, sau a revenit în actualitate această problemă arzătoare.

[1] M. Smith, *Education and the integration of behavior (Educația și integritatea comportării)*, „Teacher's College, Contr. to Educ.", New York, 1927, p. 75 ; *„Education is life, and not preparation for life" („Educația este viață și nu pregătire pentru viață").* — F. Bobbitt, Twenty-Sixth : În : *Yearbook of the Nat. Soc. for the Study of Educ.*, 1926, p. 43. *„Education is not primarily to prepare for life at some future time. Quite the reverse : it purposes to hold high the current living..."* (Scopul principal al educației nu este să pregătească pentru o viață mai mult a timpului viitor. Din contră : Scopul ei este de a menține și înnobila viața actuală). Dewey spusese deja că educația trebuie să fie privită ca fiind „pentru viață, și nu numai ca o pregătire pentru viața adultă" (Citat în volumul *Yearbook*, menționat mai sus, p. 2).

Pedagogii americani acordă o foarte mare atenție la ceea ce ei numesc *curriculum making*, adică elaborarea programelor de studii. Ei socotesc, și nu fără dreptate, că nu se va putea ajunge la întocmirea unui program rațional, decît dacă se va fi lămurit un anumit număr de principii fundamentale, relativ la însăși obiectivele educației. Astfel, Societatea Națională de Studii asupra Educației *(National Society for the Study of Education)*, încercînd să pună capăt divergențelor ce domneau asupra acestui subiect, a socotit util, în 1926, să le supună unei discuții, în speranța că date fiind experiența dobîndită în domeniul educației ca și realitatea vieții americane actuale ar oferi „o nouă viziune a direcției în care mașina educativă trebuie să fie orientată".

Pentru a ușura acest schimb de vederi, *Societatea Națională* pregătise o listă a „problemelor fundamentale", pentru elaborarea unei programe [1]. Iată primele din ele care se referă la problema de care ne ocupăm :

1) Care este perioada vieții pe care școala trebuie, înainte de toate, să o socotească ca obiectivul său propriu ? *(What period of life does schooling primarily contemplate as ist end ?)*

2) Cum poate programa să pregătească pentru o participare efectivă la viața adultă ?

3) Școala trebuie socotită ca datoare să contribuie substanțial la progresul social ? *(as a conscious agency for social improvement ?)*. Școala trebuie socotită astfel încît să facă pe copii capabili să trăiască în ordinea socială curentă, sau să ridice acest nivel social ? Copiii trebuie să fie numai „ajutați" de instituțiile societății actuale sau trebuie să fie educați în așa fel încît să fie îndemnați să o modifice. Trebuie să-i învățăm să accepte starea socială actuală sau, din contră, s-o supunem discuției *(to accept it or to question it)* ?

În rîndul celor zece eminenți educatori americani care au răspuns la acest chestionar, părerile variază considerabil, de la d-l Bagley, care apără punctul de vedere tradițional, pînă la d-l Kilpatrick, care se pronunță în favoarea suprimării oricărui program !

Să observăm însă că problemele de mai sus se pretează la echivoc. Acest echivoc a adus, mi se pare, o oarecare confuzie în discuție — de altfel de un foarte mare interes — și diferiții specialiști care au luat parte la aceasta nu s-au plasat, desigur, toți pe același plan. Într-adevăr, era vorba de a se fixa scopurile finale ale educației, sau de a determina obiectivul tehnicii educative ? S-au tratat ambele probleme laolaltă fără a le deosebi precis.

[1] Twenty-sixth *Yearbook* (deja citat), p. 9.

Dacă se au în vedere scopurile educației, nu se va contesta că a educa implică urmărirea unei alte stări decît aceea în care se găsește individul de educat, stare către care este necesar să-l îndrumăm. Se poate îndoi cineva de eficacitatea, mai mult sau mai puțin mare, a educației. Dar cine zice „educație" zice cel puțin speranță într-un progres ; nu numai ajutor dat copilului pentru a-i permite să se îngrijească de existența sa, în momentul prezent, ci ajutor pentru a-l „ridica" deasupra condițiilor sale prezente.

Care trebuie să fie scopul ultim al educației ? Aceasta este o problemă ce iese din cadrul nostru, care depășește psihologia. Amintim totuși că afirmația că educația constă în pregătirea pentru viața adultă lasă loc la o mulțime de posibilități, la care face aluzie ancheta americană : educația trebuie să pregătească pentru viața adultă, *așa cum există acum,* sau școala trebuie să fie un *„factor de progres social ?"*.

Dacă societatea de astăzi se bazează pe „egoismul sfînt" al naționalismului, trebuie să pregătim pe copii să devină patrioți supărăcioși și războinici, sau din contră pacifiști, internaționaliști ? Dacă societatea de astăzi este capitalistă, trebuie să pregătim pe copii ca să o modifice în sensul comunist, sau din contră, să apere regimul actual ?

Educatorii americani care au luat parte la anchetă, au exprimat puncte de vedere diferite asupra acestui subiect, dar mulți dintre ei, d-l Bonser în special, pledează pentru școala ca „factor de progres social". Din nou, această discuție iese din cadrul nostru. Este însă necesar să constatăm că formula „pregătirea pentru viața adultă" nu este de o claritate așa de decisivă, după cum pare. Să facem din copil un adult ; da, dar ce fel de adult ? Un adult obișnuit cu ascultarea pasivă, sau un om îndemnat spre rezistență și simț critic (presupunînd că educatorul ar putea să formeze în mod sigur tipul de om care-l propune, ceea ce este probabil, doar în mod excepțional, căci intenția educativă este contrariată de dispozițiile înnăscute ale individului) ?

Dar să revenim pe terenul discuției noastre : acela al tehnicii educative. Aici, problema „viață, sau pregătire pentru viață" se reduce în general la aceea de a ști dacă copilul este o ființă „imperfectă" sau dacă este o ființă autonomă ca funcțiune. Problema este extrem de delicată, dar concluzia la care s-a ajuns nu este viabilă, tocmai fiindcă au amestecat cele două puncte de vedere : scopurile educației și procesul educativ, confundînd, de asemenea, cînd se vorbea de viața mintală a copilului, punctul de vedere al structurii cu cel al funcțiunii.

Am văzut că Rousseau a fost acela care a descoperit cel dintîi că copilul nu e atît din punct de vedere cantitativ, cît mai ales din punctul de vedere *calitativ*, deosebit de adult, că el are „un fel de maturitate care îi este proprie". Tocmai acest fapt, de o importanță capitală, l-am pus eu în evidență [1] sub numele de *legea autonomiei funcționale*.

Teza lui Rousseau a fost implicit admisă de toți cei care, către sfîrșitul ultimului secol, au încercat să facă din studiul copilului o disciplină specială pe care au numit-o *pedagogie* [2]. Eug. Blum, profesor la liceul din Lyon, care a răspîndit acest termen în Franța, reia în mod corect teza lui Rousseau, cînd dă ca obiect pedologiei „copilul, care este o ființă specială, și nu un om mic" [3]. „Copilul este o ființă sui generis", precizează Blum în comunicarea făcută la Congresul de Filozofie din Geneva, în 1904, și adaugă el, foarte judicios [4]:

„Copilul nu este deci un om în miniatură, și corectarea acestei greșeli tradiționale va exercita asupra pedagogiei viitoare destulă influență, pentru ca educatorii să înțeleagă, în sfîrșit, că dacă este util să creștem pe copil *pentru ceea ce va fi* în viitor, este mai întîi necesar și legitim să-l creștem *pentru el, ca un copil ce este*, cu natura și drepturile sale de copil. Se va înțelege că copilăria are de asemenea scopul ei în sine însăși, și se va face în educație un loc mai mare bunei dispoziții, liberei expansiuni, muncii adaptate mijloacelor puse la îndemîna copilăriei, și aceasta va fi chiar cel mai bun mijloc de a pregăti omul viitor, pentru că se va fi urmat natura și se va fi respectat cu adevărat copilul".

Nici nu s-ar fi putut spune mai bine, motiv pentru care am și citat aceste texte, deja vechi, nu numai pentru a aduce omagii celor care au înțeles, printre cei dintîi, această importanță a autonomiei copilului, ci și pentru a arăta că afirmația aceasta nu este o fantezie, nu e „moda" adusă cu ultimul vapor.

Puțin după aceea, dr. Jean Philippe scria la rîndul său:

„Școlarul, copilul, nu este încă un om, nici prin corp nici prin spirit: nu este chiar nici un om micșorat sau în miniatură, un om mic. Teoria „homunculus"-ului (pe care în adevăr nimic nu o jus-

[1] Vezi capitolul *J. J. Rousseau și concepția funcțională a copilăriei* din această lucrare (Nota trad.).

[2] Termen creat de americanul O. Chrisman, *Paidologie. Entwurf einer Wissenschaft des Kindes (Pedologie, schițarea unei științe a copilului)*, Iena, 1896.

[3] *Année psychol.*, X, 1904, p. 314.

[4] *Rapports du Congrès de Genève*, 1904, p. 516.

tifică), a răspîndit multe erori în medicină, în psihologie şi în pedagogie : dacă cineva nu ar fi făcut altceva decît să le înlăture şi tot ar fi făcut foarte mult pentru sănătoasa educaţie a copilului.

Foarte des, adulţii au vrut să-l hrănească şi să-l medicamenteze ca pe un matur, deşi cu o doză mai mică ; de la aceasta a decurs şi dorinţa lor ca el să raţioneze ca un om, deşi cu o mai mică încordare.

De aceste greşeli funeste ale educatorilor de ieri, trebuie să se elibereze educatorul de azi" [1].

Şi Philippe arată importanţa pedagogică a acestei constatări :

„Trebuie să ne ferim de a interpreta mica mentalitate a copilului prin prisma mentalităţii noastre : de a transpune în conştiinţa sa ceea ce noi vedem în a noastră . . . Copilul trăieşte în aceeaşi societate ca şi părinţii săi ; şcolarul respiră în aceeaşi clasă ca şi profesorul său, dar el gîndeşte într-o lume cu totul alta, în care nici ideile nici lucrurile nu s'nt văzute sub acelaşi unghi şi nu oferă aceleaşi raporturi".

Dar această concepţie a copilului autonom, avînd viaţa sa proprie, suna straniu şi dezagreabil la urechile şcolii tradiţionale. În 1909, d-l B l u m, repetînd în „l'Educateur moderne" că copilul „nu este un adult micşorat", că el este „un microcosm original, un tip *sui generis* de studiat în el însuşi şi pentru el însuşi, redacţia acestei

[1] J. P h i l i p p e, *La psychologie des écoliers (Psihologia şcolarilor)*, Paris, 1906, p. 5—7. (Extras din „L'Educateur moderne", 1unie—iulie, 1906).

Şi alţi autori au avut aceeaşi părere. Să citäm în special pe G. P e r s i g o u t, institutor în Gironde, unul din vitejii pionieri ai pedologiei *(Essais de pédologie générale) (Încercări de pedologie generală)*, Paris, 1909, p. 44—55.

De curînd, d-rul N o b é c o u r t *(Reflexions d'un médecin sur le surmenage scolaire. Reflecţiile unui medic asupra surmenajului şcolar.* În : „L'Hygiène mentale", nov., 1930, p. 212) socotea că trebuie încă să amintim că „copilul este foarte deosebit de adult din punct de vedere fizic, fiziologic, intelectual şi moral. Copilul nu este o micşorare a bărbatului şi a femeii ; nu este un bărbat sau o femeie în miniatură, este o fiinţă deosebită".

Un autor român, C. M u r e ş a n u, care a profesat 15 ani într-o şcoală secundară, arată, de asemenea, într-o lucrare recentă, că s-a căutat a se interpreta viaţa adolescentului în lumina celei a adultului : „Dacă s-a luat copilul drept un *homunculus*, de ce să ne mirăm că s-a confundat adolescentul cu adultul ? Dacă se compară statura unui tînăr de 16 ani cu cea a tatălui său care are 38 ani, asemănările exterioare împing spre identificarea spiritului lor. Cu toate acestea, ce abis între individualităţile lor !" — *L'Education de l'adolescent par la composition libre (Educaţia adolescentului prin compoziţia liberă)*, Neuchâtel, 1930, p. 93.

reviste [1], socotind această afirmație subversivă, a pus următoarea notă : „L'Educateur moderne" face toate rezervele asupra acestei teorii, care tinde să considere copilul ca pe o ființă aparte, un *tip sui generis*". Vă las să gîndiți ce ar fi zis educatorii ... nemoderni !

Foarte de curînd, distinsul director al Școlii normale din Lausanne, d-l G. Chevallaz, ataca aceeași concepție :

„Cu cît ne ridicăm pe scara vieții și cu cît civilizația se complică, cu atît pregătirea pentru viața adultă devine lungă și delicată. *Copilăria nu există pentru ea însăși, ci în vederea maturității.* Aceasta e un adevăr banal. Copilăria este o perioadă a vieții în care ființa umană, *imperfectă în raport cu vîrsta viitoare,* prezintă între altele anumite diferențe față de ceea ce ea va fi mai tîrziu. Trebuie să ținem seamă de ceea ce este și pentru aceasta trebuie să o cunoaștem.

Adultul care cunoaște imperativele vieții nu poate ignora că trebuie, fără a trata pe copil ca pe un adult, să dezvolte în el calitățile necesare în viața adultă ; educatorul trebuie deci să-și înfrîngă slăbiciunea față de copil, chiar atunci cînd aceasta este provocată de frăgezimea, naivitatea sau spontaneitatea sa" [2].

Desigur, dacă ne plasăm pe un plan extrapsihologic, extrabiologic, pe terenul cunoștințelor, așa cum apare adultului, se înțelege de la sine că un copil știe mai puțin ca un adult, că nu e atît de puternic, că judecă mai puțin bine (sau mai rău !).

Dar aceasta înseamnă a spune că „copilăria nu există pentru ea însăși" ? Mărturisesc că nu am înțeles bine ce însemnează aceasta. Dar să analizăm mai departe. Se poate spune, dacă vrem, că se dă sugarului lapte „în vederea maturizării", adică în vederea pregătirii pentru alimentarea care convine vîrstei adulte. Aceasta implică, într-adevăr, că stomacul său „nu există pentru el însuși", că acest stomac este imperfect pentru că nu digeră nici varza, nici friptura ? Acest regim lactat este însă singurul care e potrivit cu nevoile și capacitatea copilului. Și tocmai pentru că se compară copilul cu cei mari, cîți din adulții fără judecată, oricît de bine intenționați — și

[1] Desigur, G. Compayré. Totuși acesta scrisese, în 1893, *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant (Evoluția intelectuală și morală a copilului),* p. 314 : „Se găsesc atîtea lipsuri la copii, fiindcă vrem să-i supunem la o măsură comună cu oamenii mari, fiindcă, pentru a-i judeca, aplicăm fără îndoială aceleași reguli ca și cînd apreciem meritele adulților ... fiindcă nu ne gîndim destul la aceea că slaba judecată și inevitabila ușurință a primei vîrste impun caractere particulare unei ființe mici, care nu este, după cum s-a spus pe nedrept, un diminutiv al omului ..."

[2] G. Chevallaz, *La préparation des instituteurs (Pregătirea institutorilor),* extras din „Anuarul instrucțiunii publice în Elveția", Lausanne, 1929, p. 18 (sublinierea noastră).

care vor să se arate „fără slăbiciune", în fața copilului — nu-i dau prea devreme supa, carnea și vinul. Rezultatul : rahitismul. Ori ceea ce este adevărat pentru stomac, este de asemenea și pentru alt organ asimilator, creierul. Cîți din educatori nu produc la copil, comparîndu-l în mod nepotrivit cu ceea ce el va fi mai tîrziu, rahitismul sufletului și al gîndirii !

Mai trebuie și alte exemple ? Mormolocul citat mai înainte nu există pentru el însuși, fiindcă este candidat la a deveni broască ? Îl vom scoate deci din apă sub pretextul de a-l învăța să respire în aer, așa cum va trebui să facă într-o zi ? Ei bine, să ne ferim de a-i lipsi pe copii de copilărie în intenția noastră de a-i învăța să trăiască !

Dar un individ care nu știe decît o limbă nu există el în sine deși este incomplet, comparat cu concetățenii săi, care cunosc două limbi sau chiar mai multe ? Se poate spune că este un „insuficient" ? Ar fi, într-adevăr, dacă, avînd nevoie să știe mai multe limbi, nu ar vorbi decît limba maternă. Ar fi insuficient în rolul de portar de hotel, de diplomat. Dar nu este insuficient dacă trăiește într-un mediu care nu cere decît cunoașterea unei limbi. Mijloacele sale de exprimare sînt atunci, într-adevăr, suficiente pentru nevoile sale.

A fi insuficient, din punct de vedere psihologic și biologic, nu înseamnă a avea mai puține calități sau aptitudini decît un altul, căci în acest caz umanitatea întreagă nu s-ar compune decît din insuficienți și acest cuvînt nu ar mai avea nici o semnificație ; noi sîntem insuficienți în raport cu păsările, cînd e vorba de a zbura, cu peștii, cînd e vorba de a înota... A fi insuficient înseamnă a fi dezadaptat în raport cu mediul natural. Copilul nu este un insuficient dacă trăiește în mediul său natural, familia, care nu numai că-i satisface nevoile imediate, ci îi oferă și ocazia de a-și satisface nevoile de creștere. Calificîndu-l drept „insuficient", școala tradițională recunoaște, în mod naiv, că mediul pe care ea l-a creat în jurul copilului nu este mediul biologic care se potrivește dezvoltării sale naturale.

Nu mai e nevoie să arătăm aici, că din punct de vedere calitativ, copilul e diferit față de adult, nu numai că el este un organism în creștere, pe cînd adultul e mai mult sau mai puțin stabilizat, ci de asemenea, că el prezintă anumite structuri mintale foarte diferite de cele ale adultului ; frumoasele lucrări ale lui J. Piaget au dezbătut pe larg toate aceste aspecte. Dar dacă copilul diferă de adult, din punct de vedere calitativ, el nu diferă din punct de vedere funcțional. Numai sub raportul structurii prezintă un tip *sui generis*. Sub raportul funcțional este o identitate între adult și copil, adică copilul, ca și adultul, este o ființă autonomă, supusă legii trebuinței,

legii interesului. Trebuințele sale diferă, pentru că și structura sa este alta. Dar și pentru el, ca și pentru adult, trebuința este resortul acțiunii.

Or, se pare că pedagogia tradițională a schimbat adesea termenii acestei duble relații. Ea socotea cu plăcere pe copil, ca avînd *aceeași structură* psihologică și mintală ca și adultul. Că e capabil, spre exemplu, să înțeleagă tot ceea ce este evident din punct de vedere logic, sau să înțeleagă adîncimea anumitor reguli morale. Dar în același timp ea îl considera *din punct de vedere funcțional* diferit de adult, în sensul că pe cînd adultul are nevoie de un motiv, de un mobil pentru a acționa, copilul ar fi capabil să lucreze fără motiv, să cîștige la comandă cunoștințe multiple și disparate, să facă orice muncă numai pentru că e cerută de școală, și fără ca această activitate să răspundă la vreo trebuință, pornind de la el, de la copil, din viața sa de copil.

Diferență de structură, identitate funcțională ; diferență de mijloace dar comunitate de scopuri (respirația are același scop la mormoloc și la broască, dar mijloacele de a respira, ici plămînii, dincolo branhiile, sînt diferite) — aceasta este formula prin care am exprimat rezultatul comparației între adult și copil [1].

Rousseau, după cum am văzut, observase foarte bine acest lucru.

Să revenim acum la faimoasa noastră problemă : viață sau pregătire pentru viață ? și să o cercetăm în lumina concluziilor de mai sus. *Diferența de structură* ne îndreptățește să spunem că educația nu ar putea avea ca scop imediat pregătirea pentru meseria de adult, — ca să spun astfel, — căci meseria de adult presupune structuri pe care copilul nu le posedă încă (sau nu le posedă sub aceeași formă), și, de asemenea, trebuințe și interese care îi sînt încă străine [2].

[1] Vezi lucrarea mea *Psychol. de l'enfant (Psihologia copilului)*, 1909, p. 133 (ediția din 1905, p. 406—411) ; Citez și această observație profundă a d-nei Necker de Saussure : „Om în jocurile sale, elevul este copil în lecțiile sale. Despre ce e vorba la omul adevărat ? Își propune un scop și alege mijloacele pentru a-l atinge". În : *L'éduc. progressive (Educația progresivă)*, 1841, II, p. 240.

[2] S-a deplîns de sute de ori tocmai faptul că școala a presupus această identitate de structură. Citez la întîmplare doi autori, distanțați cu 30 de ani unul de altul : „Greșeala unanimă la pedagogii din trecut și aproape generală încă astăzi, este aceea de a concepe pentru copil o instrucție în felul celei ale noastre, oameni formați".

P. Lacombe, *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie (Schița unui învățămînt bazat pe psihologie)*, Paris, 1909, p. 21.

„Copilul învață așa de ușor cuvintele din care posedă un număr mare... ; dar noi nu avem altă grabă decît aceea de a-i servi altele care nu sînt pentru

Din contră, *identitatea funcțională* ne îndeamnă să socotim educația ca pe o *viață*, vreau să spun, ca pe un proces care, la copii, apare ca o parte din viața sa. O viață, adică un proces de interdependență reciprocă între individ și mediul fizic și social, avînd ca funcțiune să acomodeze cît mai bine posibil individul cu acest mediu, grație unei îmbogățiri progresive a experienței sale. Prin experiența sa, se înțelege, desigur, o serie de încercări, care îl vor învăța că pentru a izbîndi, trebuie să se supună unor anumite exigențe, să acumuleze anumite cunoștințe, să țină seamă de împrejurări, să se priceapă într-un fel sau altul, să muncească cu perseverență, să-și îndrepte efortul în direcția voită.

Întocmai ca la adult.

Căci viața este aceea care face educația adultului. (S-a spus, pe bună dreptate, că numai moartea oprește educația.) În fiecare zi noi învățăm ceva, chiar dacă ne rezumăm numai la citirea ziarului. În fiecare zi noi facem o experiență, bună sau rea. În fiecare zi ne instruim într-un fel. Dar avem noi sentimentul, în fiecare moment, că o „lecție" ar veni să ni se impună ? Deloc. Toate aceste achiziții noi nu sînt „cunoștințe" ce vin să se lipească de noi ca un veșmînt. Ele constau într-un progres intim al ființei noastre, al personalității noastre, al conduitei, al posibilității de reacție, al acomodării noastre cu împrejurările, al influenței noastre asupra lumii înconjurătoare. Acest proces natural și activ de achiziție l-am numit „experiență", în opoziție cu achiziția pasivă, transferul extern, care nu este decît înmagazinare ce rămîne superficială și deseori ineficace.

Oare de ce, cînd e vorba de copil, să procedăm altfel ? Oricare ar fi lucrul pe care dorim să-l învețe un copil, trebuie mai înainte să-l integrăm în viața sa. Astfel, după cum spune foarte just d-l Fr. Bobbit în răspunsul său la chestionarul Societății Naționale (*National Society*) :

„Viața este trăită în prezent, în momentul care trece (*moving present*). Ea trebuie să fie condusă în prezent, trebuie să fie intensificată în prezent. Tocmai viața trăită curent e vorba să o formăm. Dar cum ea nu există decît în prezent, nu poate fi formată decît în prezent. Educația are ca obiect direct momentul prezent.

În nici un moment și în nici un fel prezentul nu trebuie sacrificat viitorului. Nu trebuie să privim viitorul în scopul de a-l pre-

vîrsta lui și care nu se asociază cu cele pe care el le cunoaște deja... Adevărata limbă a copilului este limba vorbită, limba pe care o vorbește el, nu a noastră" (Ch. Bally, *La crise du français (Criza limbii franceze)*, Neuchâtel, 1930, p. 39, 36).

para, ci numai pentru că această viziune ne ajută să menținem sus (să dezvoltăm *in holding high*) viața de astăzi.

Educația nu are ca obiect imediat să pregătească pentru viața unei epoci viitoare. Din contră : ea are ca obiect să dezvolte viața prezentă, să o facă mai plină, mai intensă, mai bogată, mai fecundă . . .

Tocmai înălțînd, „ridicînd" astfel viața, adăugă el, ridicînd-o zi cu zi și an cu an, în mod natural, și fără ca cineva să aibă nevoie să se gîndească la aceasta, viitorul se va găsi pregătit în mod automat. Această înălțare zilnică a vieții este tocmai pregătirea pentru viață. Nu se poate „să ne pregătim pentru viață ; se poate numai să o trăim". „Pregătirea pentru viață nu este decît o consecință indirectă (*a by-product*) a vieții însăși" [1].

Chiar și ceilalți autori americani care nu au separat așa de precis punctul de vedere al scopului educației, de cel al mijloacelor, sînt de aceeași părere, care, desigur, nu este nouă. Numai felul lor de a vorbi este adesea original și sugestiv.

Dl. Counts, de exemplu, spune că educația nu are ca scop „nici viața prezentă a școlarului, nici viața adultului" și că dacă „obiectul educației nu este de a forma pe adult (ceea ce materialmente este imposibil, pentru că numai timpul poate îndeplini această sarcină), nu este nici de a menține pe copil în stare de copilărie". El socotește totuși că ceea ce trebuie constă în „a da copilului stăpînirea asupra lumii sale".

Chiar d-l Horn și d-l Rugg — care spun, primul, „că e rău și greșit a spune că educația este o viață și nu o pregătire pentru viață, căci ea este și una și alta în același timp", și al doilea, „că nu se pot separa acești doi factori, viața adultului și creșterea copilului", — încearcă să arate că educația este o viață. „Viața socială a adultului va fi cu atît mai bogată, scrie d-l Rugg, cu cît vor fi fost mai mult dezvoltate capacitățile creatoare de autoexpresie (*self-expresion*) în fiecare individ".

Programa, crede d-l Bonser, „este planul unei succesiuni de experiențe, grație cărora se pot învăța drumurile vieții (*the ways of life*)".

Educația are ca obiect, expune d-l Courtis, „integrarea personalității", adică „procesul care pune pe individ în stare să iasă singur din încurcătură". Și pentru a ajunge aici, școala va trebui să prezinte temele sale în limitele valorii vitale (*in terms of life value*),

[1] Fr. Bobbitt, *The orientation of the curriculum-maker (orientarea programelor de studiu)*, 26. În : *Yearbooc*, 1926, p. 42 și urm.

dînd şcolarului maximum de responsabilitate, ocazii de alegere, de proprie îndrumare (*self-direction*). Programa trebuie să fie întocmită „în limitele care se referă la efectele ce trebuie produse asupra copilului şi nu în limitele materiilor de învăţat".

Oricare ar fi deci atitudinea pe care o adoptă cineva faţă de această afirmaţie echivocă, anume că educaţia este o pregătire pentru viaţă, afirmaţie care, după înţelesul în care se ia, este o absurditate psihologică sau o delicată problemă de filozofie morală şi socială, ori foarte simplu o banalitate, putem să admitem că educaţia este o viaţă, nu poate fi decît o viaţă, pentru ca ea să fie cu adevărat eficace.

Dar educaţia, care este ea însăşi o viaţă, este educaţia noastră funcţională ; este educaţia care leagă exerciţiile de necesităţile mediului prezent ; care uneşte munca cu trebuinţele de acţiune, şi încurajează efortul prin recompensa ce se obţine cînd îşi ajunge scopul ; este educaţia care, într-un cuvînt, are ca punct de sprijin interesele copilului.

Se cunosc obiecţiile pe care le-a ridicat această concepţie din partea acelora care, cu toate că predică efortul, nu au făcut niciodată pe acela de a o înţelege. Dacă luaţi ca punct de orientare în acţiunea educativă, nu viaţa adultului şi datoriile sale, ci pe copil cu interesele sale, atunci educaţia nu mai este decît un cuvînt deşert : copilul va face ceea ce va voi, adică absolut nimic.

Dar, vorbindu-se astfel, se caricaturizează şcoala activă, şi deci educaţia prin viaţă. Aceasta nu cere altceva decît ca copiii să facă ceea ce vor (ceea ce se poate, dealtminteri, la un moment dat, să fie fără nici un inconvenient dacă ceea ce voiesc ei este bine şi favorabil propriei lor dezvoltări) ; ea cere mai ales din partea lor ca ei să vrea tot ceea ce fac, ca ei să acţioneze, nu să fie acţionaţi [1].

Educaţia funcţională nu implică deloc că ar trebui să lăsăm pe copii în seama intereselor lor spontane (dar ar trebuie să fim foarte prudenţi înainte de a afirma că copilul care hoinăreşte sau care se joacă nu se dezvoltă, nu observă, nu judecă, nu progresează prin vreo muncă mintală care ne scapă). Ceea ce trebuie este de a-i exploata interesele, de a lega ceea ce urmărim să înveţe de aceste interese, adică de viaţa sa. „Didactica, am spus eu [2], *trebuie să trans-*

[1] Ed. Claparède, *Les nouvelles conceptions éducatives et leur verification par l'expérience (Noile concepţii educative şi verificarea lor prin experienţă).* În : „Scientia", feb., 1919.

[2] A se vedea articolul meu : *L'école et la psychologie expérimentale (Şcoala şi psihologia experimentală).* În : „Anuarul Instrucţiunii Publice", Lausanne, 1916, p. 127.

forme scopurile viitoare ce le vizează programele şcolare, *în* interese prezente pentru copil".

Făcînd aceasta, educatorul se pune la dispoziţia copilului ? Ba nu, lucrînd astfel, cum a spus-o odinioară, cu atîta dreptate, d-l P. Lacombe, „eu nu mă pun la ordinele copilului, dar, ceea ce nu este acelaşi lucru, eu mă pun la ordinele copilăriei" [1].

Se mai spune încă : Educaţia funcţională suprimă constrîngerea, ceea ce este deplorabil, căci omul este în mod constant obligat să facă lucruri care nu-i plac. Dar dacă noi am încerca să-l dirijăm *să-i placă ceea ce este de fapt obligat să facă ?* Ah ! dacă şcoala ar putea să deprindă pe copil să *iubească munca !* Şi tocmai la aceasta ţinteşte educaţia funcţională : a face pe copil să iubească munca, făcînd din ea o parte din viaţa sa, asociind-o plăcerii de a învinge,

În răspunsul său la chestionarul american, d-l Counts spune : „atîta timp cît nu am găsit interesele copilului, noi nu l-am găsit pe el însuşi". În acelaşi timp opinează că trebuie făcută o diferenţă între interesele superficiale, fără legătură cu nevoile profunde şi interesul *instrumental,* ce se leagă de lucrurile care permit atingerea scopului. (Este aproape aceeaşi diferenţă pe care am stabilit-o mai sus, între procesul *atrăgător* şi procesul *funcţional.* Şi de teamă ca educatorul să nu se lase atras de ceea ce este numai *atrăgător* pentru copil, el conchide astfel : „Nimic nu trebuie introdus în programă numai pentru că aceasta prezintă un interes pentru copil ; dar ceea ce se introduce în programă trebuie să fie pus în relaţie, în felul cel mai strîns posibil, cu interesele lor".

D-na Necker de Saussure afirmase deja : „Ideea de a trage folos din plăcerea copiilor pentru acţiune, făcînd să înceapă mai devreme pentru ei viaţa reală, însufleţită de diversele lor interese, această idee, zic eu, va deveni cu adevărat într-o zi pivotul principal al educaţiei" (Educaţia progresivă, I, p. 253).

În privinţa intereselor care ar putea să fie exploatate la fiecare vîrstă cu mai multă eficacitate, aceasta rămîne o problemă deschisă. Aşa, după cum a arătat pe bună dreptate, d-na H. Antipoff, comparînd interesele manifestate de şcolari brazilieni, cu interesele micilor europeni, aceste interese depind în parte de mediul înconjurător, şi e foarte greu să ştim care sînt acelea care sînt într-adevăr „naturale" adică care corespund unei trebuinţe de creştere psihologică la o anumită vîrstă. „Este o interacţiune constantă între natura copilului şi mediul în care trăieşte".

(H. Antipoff, *Les intérêts et les idéals des enfants bréziliens (Interesele şi idealurile copiilor brazilieni).* În : „Arch. de Psychologie", XXII, 1930, p. 184.

[1] D-l A. Borel, în articolul deja citat din „Anuarul Instr. Publ." în Elveţia (1930, p. 57), exprimă aceeaşi idee într-un fel nu mai puţin plăcut : „Subordonînd pedagogia psihologiei, noi ne punem prin aceasta la dispoziţia nu a ordinelor copilului, ci în serviciul său".

care este înnăscută la copil. Şi, dacă oarecare constrîngere este necesară cîteodată, aceasta să fie interioară, nu exterioară, cum este ameninţarea cu un examen sau cu o pedeapsă. Educaţia funcţională doreşte să trezească la şcolari trebuinţe spirituale : ori aceste trebuinţe nu se vor naşte din constrîngere, ci numai din viaţă, din condiţiile de viaţă pe care le-am creat în jurul micilor lucrători. „Ar fi făcuţi să sufere de indigestie, d'ndu-li-se hrană de adulţi", spunea nu de mult d-l Malche [1].

Marea problemă a „surmenajului şcolar", care preocupă în mod periodic publicul — şi care este poate mai puţin o chestiune de oboseală decît de proastă gospodărire — s-a născut tocmai din cauză că învăţămîntul tradiţional nu are ca scop atît dezvoltarea vieţii copilului, cît achiziţionarea unei cantităţi de cunoştinţe ce pot fi utile viitorului adult [2].

Să nu punem în mîinile copilului toată ştiinţa de care el ar putea să aibă nevoie într-o zi, ci să-l facem să *simtă*, să-l facem să *încerce*, printr-o experienţă personală, valoarea muncii şi a ştiinţei ; să nu degradăm în ochii săi activitatea umană, punîndu-l să execute lucrări fără legătură cu viaţa sa — acesta este obiectivul educaţiei funcţionale.

De altfel metoda constrîngerii ajunge ea la rezultate atît de surîzătoare ? Ne plîngem de „criza limbii franceze". Totuşi limba franceză nu a fost învăţată de secole, în şcolile noastre, prin această metodă tradiţională care ar avea virtutea de a întipări simţul ordinii şi al disciplinei ?

Studiul limbii franceze, iată un frumos exemplu de învăţămînt în care, sub hipnotismul dorinţei de „a pregăti pentru viaţa adultă" s-a neglijat viaţa ! Noi dorim şi pe bună dreptate, ca copiii noştri să înveţe să vorbească bine limba. Dar e o greşeală să se creadă că

[1] Alb. Malche, *Le collège et la vie (Şcoala şi viaţa)*, Geneva, 1918, p. 6.

[2] Un pedagog german Th. Ziegler *(Allg. Pädagogik, Sechs Vorträge (Pedagogie generală. Şase conferinţe)*, Lipsca 1909 ridicase deja problema pusă de chestionarul american „Liegt der Zvoreck (der Erziehung) im Heranwachsenden oder im Herangewachsenen ? in der Gegenwart oder in der Zukunft ?" — „Să fixăm scopul (educaţiei) pentru cei care cresc sau pentru cei care au crescut ? În prezent sau în viitor ?" — Problema nu este de prisos, adăugă el, cum ar putea să pară la început. Timp de secole, educaţia n-a gîndit decît pentru viitor şi vrînd să facă din copil un bărbat sau o femeie completă ; s-a sacrificat astfel prezentul copilului pentru viitor. Copilul are şi el o viaţă prezentă şi are dreptul să o trăiască. Consecinţa neînţelegerii acestui adevăr este introducerea în educaţie a elementelor adulte, supraîncărcarea ce se pune pe umerii încă slabi ai copilului, eterna represiune a manifestărilor naturale ale copilăriei".

se va ajunge aci, impunîndu-le reguli gramaticale sau un vocabular complet străin de viața lor de copii. După cum bine a observat odinioară Berthold Otto [1], și după cum o spune din nou cu tărie d-l Ch. Bally [2], trebuie să începem prin a respecta limbajul copilăresc, care corespunde nevoilor de exprimare ale individului la această vîrstă. Impunîndu-i cu forța un alt limbaj, sînt oprimate tendințele lui de dezvoltare, se omoară în el dorința de a vorbi, se creează în locul vorbirii o silă iremediabilă. Din contră, limbajul se va limpezi, va deveni clar și corect dacă mobilul pentru perfecționarea lui nu mai este o constrîngere străină, ci o trebuință interioară : trebuința de a se exprima, de a comunica. A face ca limbajul să apară, nu ca un fel de chinezărie a regulilor complicate, ocazie pentru numeroase note reale, ci ca un minunat instrument de afirmare de sine și de acțiune asupra altuia, iată metoda funcțională. „Dacă un copil ar simți această trebuință de a vorbi corect, el singur s-ar îngriji să vorbească bine, chiar dacă ar face aceasta numai pentru a nu-și strica urechea" [3]. Aceasta, de altfel se și întîmplă în primii ani ai vieții ; copilul își corijează singur vorbirea pentru a ajunge pe măsura mijloacelor lui, la unison cu cei din jur. Ce-am zice de un muzicant care nu ar cînta corect decît pentru datorie, pentru a nu fi pedepsit și nu pentru că și-ar strica urechea muzicală ? Ei bine, să creăm la școlarii noștri o „ureche verbală", o ureche literară" [4]. aceasta nu valorează mai mult decît să vorbească bine din constrîngere ?

Cînd e vorba să dezvoltăm sentimentele sociale și morale, necesitatea de a face din educație o viață este mult mai mare decît atunci cînd e vorba de cultivarea funcțiilor intelectuale. Căci mai ales aici regula nu trebuie să apară ca străină de viața copilului, ca un dușman ce vine să se opună dorințelor sale egoiste, riscîndu-se astfel

[1] B. Otto, *Kindesmundart (Dialectul copilului)*, Berlin, 1908.

[2] C. Bally, *op. cit.* : „De-a fir a păr, se ajunge a se căuta salvarea în „bunii autori" care vorbesc copiilor păsărește ; pătrunzînd prea de timpuriu în lecția de franceză, ei aduc o limbă de împrumut care va rămîne lipită peste limba spontană, fără a se topi vreodată cu ea. Rezultatul cel mai clar al acestei anticipații este că la vîrsta la care aceste opere prețioase ar îmbogăți spiritul, încîntîndu-l, copilul este deja dezgustat" (p. 39). — „Înțelegînd mai bine pe copil vom ști mai bine cum își asimilează el limba maternă" (p. 34), „Învățămîntul limbii materne... urmează pe dos ordinea naturală și înlocuiește esențialul cu accesoriul" (p. 36).

[3] Ed. Claparède, *N'attribue-t-on pas trop d'importance à l'étude de la grammaire à l'école primaire ? (Nu se dă prea multă importanță studiului gramaticii în școala primară ?).* În : „Bul. Soc. pedag. genoveze", 1910.

[4] D-l Bally (*op. cit.*, p. 42, 59) dorește să se creeze la școlar un „simț gramatical", „un simț literar".

să se facă din el un etern revoltat. Pentru a evita acest pericol, trebuie să socializăm viața școlară astfel ca să trezim nevoia de cooperare și de solidaritate. Ordinea, disciplina vor fi atunci acceptate de școlar ca mijloace de a realiza această armonie colectivă, a cărei necesitate și binefacere îi va fi fost arătată de experiență. Amorul său propriu se va angaja în succesul acestei vieți colective, pentru că aceasta va fi atunci parte integrantă din viața sa personală.

Dar și aceasta este greu de înțeles. Mărturie stă nota din articolul deja citat al d-lui Chevallaz, în care — încercînd, se pare, să pună, pe cei care spun că copilul nu este un adult în miniatură, în contradicție cu ei înșiși — scrie : „Tocmai pentru că l-au considerat ca pe un adult vorbesc unii de autonomia școlarilor, de societatea pe care o formează o clasă, socotită asemenea unei societăți omenești".

Complet eronat ! A preconiza conducerea de sine (*self-government*), sau a cere socializarea învățămîntului, nu înseamnă deloc a trata pe copil ca pe un adult, căci nu este vorba de a-l face să joace un rol de copil în societatea adultă, a cărei structură este diferită de aceea a societății copilului. Este ca și cum s-ar zice că se tratează un sugaci ca un adult, pentru că i se dă să mănînce cum i se dă ca unui adult. Important nu este de a refuza hrana copilului, ci de a-i da alimentele potrivite nevoilor sale nutritive. Tot așa dacă alimentăm trebuința socială a copilului, nelăsînd-o să se atrofieze din lipsă de funcțiune, nu înseamnă că prin aceasta tratăm pe copil ca adult. E vorba numai de a-l alimenta sub acest raport, altfel decît pe adult, adică să-l plasăm, nu într-o societate de adulți, ci într-o societate de copii, unde vor începe să se nască reacțiile sociale potrivite vîrstei sale. Și experiența ne arată că, într-adevăr, procedeele imaginate de copii, pentru a asigura disciplina ce s-a lăsat pe seama lor, sînt „procedee cîteodată naive dar foarte adeseori eficace" [1].

Iată ce scrie un om care a practicat timp îndelungat și cu succes conducerea de sine :

„Copiii vor trebui să organizeze într-o zi propria lor viață. Să înceapă cu copilăria lor. Dacă veți face astfel ca ei să nu cunoască

[1] M. Audemars și L. Lafendel, *La Maison des Petits (Casa copiilor mici)*, Neuchâtel, 1923, p. 20 — „Dacă astăzi mai mult ca oricînd, spun aceste două eminente educatoare, îndrăznim să afirmăm că acolo unde este maximum de libertate se obține maximum de educație trebuie să proclamăm că numai acolo unde este maximum de educație se poate crea maximum de libertate".

Notele publicate în diverse rînduri în *l'Intermédiaire des Educateurs* de d-rele Audemars și Lafendel arată cum libertatea copiilor poate fi aliată cu „conducerea" lor.

niciodată aspra disciplină represivă a şcolilor, nu li se va întîmpla, prin reacţie, să izbucnească într-o dezordine anarhică cînd li se va fi redat libertatea" [1].

Ceea ce trebuie, şi acesta este adevărul, este de a forma cetăţeni care să nu fure, nici să omoare, nu de frica jandarmului, ci pentru iubirea binelui. Ori dragostea de bine, ca şi dragostea de muncă sînt trebuinţe spirituale, care sînt deci consecinţele unor trebuinţe. Dar cum să facem să izbucnească aceste trebuinţe la copil? Prin obligaţia pentru ei, sub ameninţarea pedepsei, de a realiza modelele vieţii adulte? Evident, nu, ci creînd în jurul lor un mediu care să le suscite, făcîndu-le să izvorască chiar din viaţa lor. Este singurul mijloc pentru ca munca şi datoria să nu rămînă pînă cînd vor deveni adulţi, înconjurate de o umbră posomorîtă şi ursuză, de un nimb care, foarte adesea, îi face să le urască.

Şi dacă nu ar fi destul de trist, ar fi în general destul de comic să constatăm că după atîta voinţă de a pregăti pentru „viaţă", nu s-a pregătit în realitate decît ... pentru şcoală.

Non vitae sed scholae ... (Nu viaţa ci şcoala).

Vom conchide deci : *Tocmai pregătind pentru viaţă, educaţia trebuie să fie o viaţă. Şi dacă educaţia îşi propune de a fi o pregătire pentru viaţă, fără a fi ea însăşi o viaţă ... ea nu pregăteşte pentru viaţă !*

Champel, Geneva, 12 dec. 1930.

[1] O. Neill, *Une école éducative en Angleterre (O şcoală educativă în Anglia)*, Bruxelles, 1924.

P. Lacombe spusese, de asemenea (op. cit., p. 11) : „Multe persoane cred că constrîngerea exterioară creează, în individul asupra căruia se exercită, obişnuinţa de a se constrînge el însuşi. *A priori* nu se vede cum s-ar putea aceasta. Experienţa, la care trebuie să recurgem totdeauna, pare a hotărî singur în sens contrariu. Sclavii deveniţi liberi nu se evidenţiau printr-o voinţă mai hotărîtă faţă de oamenii care au fost totdeauna liberi ; departe de aceasta". Asupra acestui adevăr, s-ar putea găsi, fără a se recurge la sclavi, multe exemple mai aproape de noi !

Cf. de asemenea această remarcă la M-me Necker de Saussure „Este o aşa de mare lipsă de dezvoltare în timpul constrîngerii că singur acest fapt prejudiciază scopului educaţiei" (*Educaţia progresivă*, II, p. 242).

INDICE DE NUME

Ach, **115.**
Adler, **65.**
Agassiz, **24.**
Antipoff, **166.**
Audemars, **169.**
Avenarius, **27.**

Bagley, **156.**
Bain, **21, 96.**
Baldwin, **62, 63.**
Bally, **137, 163, 168** şi urm.
Bell, **21.**
Bergson, **108, 126.**
Bernard, **41, 144.**
Bernfeld, **51.**
Bessel, **21.**
Binet, **22, 92, 107.**
Biran, de, **21.**
Blum, **158, 158.**
Bobbitt, **155, 163** şi urm.
Bohn, **96.**
Bonnet, **21.**
Bonser, **157, 164.**
Borel, **125** şi urm. **166.**
Bouguer, **21.**
Boutan, **96.**
Bovet, **11, 128, 132.**
Brentano, **26.**
Broca, **21.**
Brown, **44.**
Brunot, **137** şi urm.

Cabanis, **21.**
Calvin, **24.**
Camper, **21.**
Candolle, **22.**
Cannon, **41, 60.**
Chantrens, **130.**
Charcot, **30.**
Chessex, **127, 162, 165.**
Chevallaz, **19, 32, 160, 169.**
Chrisman, **158.**
Claparède, **11, 47, 114, 158, 165.**
Coghill, **26.**
Coménius, **12, 14.**
Compayré, **19, 160.**
Counts, **164,**
Courtis, **164.**
Cousinet, **12.**

Darwin, **21, 143.**
Decroly, **155.**
De La Chambre, **20.**
Deschamps, **116** şi urm.
Dewey, **11, 25** şi urm. **70, 130, 130, 155** şi urm.
Dilthey, **26.**
Dougard, **71.**
Dumpert, **147** şi urm.
Duvillard, **139.**

Ebbinghaus, **22.**

Fechner, **18, 20.**
Fénelon, **12, 86, 86** şi urm.
Ferrière, **126** şi urm.
Fiske, **70, 68.**
Fleury, de **71.**
Flourens, **21** şi urm.
Flournoy, **24, 31, 65.**
Fouillée, **108.**
Francia, **71, 80.**
Freud, **30, 75.**
Frey, von, **22.**
Fritsch, **21.**

Gall, **21.**
Galton, **22.**
Geigel, **146.**
Goldscheider, **22.**
Groos, **29, 68, 70, 75** şi urm.
Guex, **19.**
Guye, **143.**

Hall, 25, 70, 77 şi urm.
Hauptmann, 147 şi urm.
Head, 40.
Helmholtz, 21, 32.
Herbart, 13, 17, 18 şi urm. 36.
Hering, 22.
Hipocrate, 146.
Hirsch, 21.
Hitzig, 21.
Höffding, 108.
Horn, 164.
Huber, 21.
Humphrey, 41.

Itard, 21.

James, 18, 22 şi urm. 31 şi urm. 70 şi urm. 109.
Janet, 30, 109.
Jennings, 64, 95 şi urm.
Jerusalem, 29.

Kant, 14.
Katzaroff, 136.
Kerschensteiner, 71.
Kilpatrik, 156.
King, 70, 81.
Koffka, 64.
Kollarits, 62 şi urm.
Kraepelin, 22 şi urm.
Krauss, 31.
Külpe, 18, 22, 92.
Kueppers, 26.
Kussmaul, 22.

Lacombe, 71, 162, 170.
Ladame, 59.
Ladd, 24.
Lafendel, 169.
Laisant, 71.
Lalande, 54.
Lamarck, 89.
Lapicque, 40.
Larguier, 63.
Lavater, 21.
Lay, 128.
Le Bon, 52, 71.
Le Châtelier, 41.
Leclère, 118.
Lehman, 66.
Le Lay, 93 şi urm.
Lemaître, 86.
Le Pelletier, 150.
Leroy, 21.
Lewin, 44, 63.
Lietz, 71.
Lindworsky, 109.
Lipmann, 108.
Löbisch, 22.
Locke, 13, 14, 57, 84, 89.

Lombroso, 22, 65, 93.
Lotze, 21.
Lovel, 106.
Ludwig, 27.

Mach, 27.
Magendie, 21.
Malche, 167.
DcDougall, 60.
Marbe, 22 şi urm.
Maskelyne, 21.
Mazo, 136.
Masson, 21.
Mayer, 147.
Mesmer, 21.
Meyerson, 53.
Michotte, 115.
Mill, 21.
Millioud, 140.
Montaigne, 11, 86 şi urm.
Montesquieu, 132.
Montessori, 71.
Morel, 21.
Müller, G. E. 22.
Müller, Joh, 21.
Müller-Freinfels, 109.
Münsterberg, 22.
Mureşanu, 159.

Nägeli, 42.
Necker de Saussure, 118, 162, 166, 170.
Nobécourt, 159.
Nourrisson, 85 şi urm.

O'Neill, 170.
Otto, 84, 168.

Parmelee, 108.
Paton, 106.
Paulhan, 109.
Pavlov, 45.
Persigout, 159.
Pflüger, 42.
Piaget, 51, 161.
Philippe, 158 şi urm.
Pillsbury, 106.
Plantamour, 21.

Platon, **53.**
Poincaré, **53.**
Polimanti, **59.**
Porta, **21.**
Preyer, **81.**
Prüm, **115, 138.**

Quénioux, **71.**

Rabelais, **11.**
Ratich, **12.**
Réaumur, **21.**
Ribot, **30** și urm. **39, 48, 75.**
Rignano, **103** și urm.
Robinson, **65.**
Roederer, **177.**
Rollin, **8.**
Rousseau, **13, 16, 20, 67—90, 154,** s., **190** s.
Rugg, **164.**
Ruyssen, **62.**

Saussure, de, **118.**
Schmid, **130.**
Schopenhauer, **31, 59, 152.**
Schulz, **28.**
Schumann, **22.**
Seguin, **21.**
Sherrington, **40, 69.**
Sigismund, **22.**
Smith, **155.**
Spearman, **69.**
Spencer, **21, 23** și urm. **31, 68, 82, 91.**
Stern, **22.**
Stumpf, **22, 26.**
Szecsi, **65.**

Taine, **21, 32.**
Thorndike, **95.**
Tiedemann, **22.**
Tissot, **28.**
Titchener, **21.**
Tolstoi, **108.**

Vaihinger, **28.**
Vinet, **110.**
Vittoz, **117.**
Voiron, **145.**

Wagner, **71.**
Warren, **108.**
Weber, Alf., **18.**
Weber, E. H., **21.**
Wheeler, **106.**
Witty, **66.**
Wundt, **21** și urm.

Ziegler, **167.**

CUPRINS

Prefață la ediția românească 5

Introducere. Psihologie, biologie, educație 11
Educația bazată pe psihologie ; J. Locke p. **13**, Herbart p. **17**, Psihologia modernă p. **21**, Originele psihologiei funcționale p. **23**, Punctul de vedere funcțional p. **31**, Justificarea punctului de vedere funcțional p. **34**, Marile legi ale conduitei p. **41**, 1. *Legea trebuinței* p. **42**, 2. *Legea extensiunii vieții mintale* p. **49**, 3. *Legea conștientizării* p. **50**, 4. *Legea anticipării* p. **52**, 5. *Legea interesului* p. **55**, 6. *Legea interesului momentan* p. **57**, 7. *Legea reproducerii cazurilor asemănătoare* p. **61**, 8. *Legea tatonării* p. **64**, 9. *Legea compensației* p. **64**, 10. *Legea autonomiei funcționale* p. **66**.

J. J. Rousseau și concepția funcțională despre copilărie 67

Psihologia inteligenței 91
Metoda p. **92**, Definiții p. **93**, Funcția și semnificația inteligenței p. **94**, Nașterea inteligenței p. **95**, Cele trei operații principale ale inteligenței p. **98**, Alte probleme p. **104**,

Funcția voinței 107
Inteligența și voința p. **111**, Educația voinței p. **116**,

Discat a puero magister 120

Psihologia școlii active 125
Neînțelegeri p. **127**, Legea trebuinței sau principiul funcțional p. **129**, Cum să trezim trebuința în școală ? p. **130**, Cunoștința în serviciul acțiunii p. **132**, Cele două sensuri ale cuvîntului „activitate" p. **134**,

O metodă funcțională pentru predarea limbii 137

Educația și democrația 140

De ce căscăm ? 146

Concepția funcțională a educației 152

Concluzia. Educația o viață sau pregătire pentru viață ? 155

Indice de nume 171

Bun de tipar : 02.11.1973 ; Coli de tipar : 11 ;
3 000+120 broşate.

Intreprinderea Poligrafică „Banat", Timişoara, Calea Aradului nr. 1/A, Republica Socialistă România.

Comanda nr 300/6816.

PEDAGOGIA SECOLULUI XX

Ce este educaţia funcţională ? Am întrebuinţat pentru prima oară această expresie prin anul 1911, pentru a desemna educaţia care-şi propune să dezvolte procesele mintale, considerîndu-le nu în sine, ci din punctul de vedere biologic, adică al rolului, al utilităţii lor în viaţa activă, prezentă sau viitoare. Educaţia funcţională este aceea care ia ca bază *trebuinţa* copilului, interesul său de a realiza un scop ; acesta fiind stimulentul natural al activităţii pe care voim să-l deşteptăm în el.

Ed. Claparède

Lei 5,30

EDITURA DIDACTICĂ
ŞI PEDAGOGICĂ